



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΤΙΤΛΟΣ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

*«Αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες των μαθητών/
τριών στην κατανόηση του ιστορικού χρόνου. Ποιοτική έρευνα»*

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΗΣ ΚΟΥΚΟΥΒΕΛΑ ΝΑΥΣΙΚΑΣ

ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΤΙΤΛΟΥ

Στις «Επιστήμες της Αγωγής»

με ειδίκευση «Ανθρωπιστικές Σπουδές και Νέες Τεχνολογίες»

ΦΛΩΡΙΝΑ

ΙΟΥΝΙΟΣ 2017

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	5
Abstract & keywords.....	6
Πρόλογος.....	7
1. Εισαγωγή- Θεωρητική τεκμηρίωση του ζητήματος.....	9
1. 1. Η έννοια του χρόνου.....	9
1. 2. Ο χρόνος στην ιστοριογραφία.....	14
Αρχαία Ελλάδα.....	14
Χριστιανισμός.....	15
Αναγέννηση.....	16
Νεωτερικότητα.....	16
Μετανεωτερικότητα.....	20
1. 3. Ανάπτυξη της έννοιας του χρόνου στα παιδιά.....	22
1.4. Ανάπτυξη της έννοιας του ιστορικού χρόνου.....	26
1.4.1. Τι σημαίνει ιστορική σκέψη.....	26
1.4.2. Διάκριση ιστορικών εννοιών.....	27
1.4.3. Κατανόηση ιστορικού χρόνου.....	28
1.4.4. Γιατί έχουν δυσκολίες τα παιδιά στην κατανόηση του χρόνου.....	31
1.5. Εξέλιξη της κατανόησης του ιστορικού χρόνου από τους μαθητές.....	33
1.5.1. Παλιότερα.....	33
1.5.2. Νεότερες έρευνες.....	36
1. 6. Η διδασκαλία της έννοιας του ιστορικού χρόνου.....	43
1.6.1. Παραδείγματα από χώρες της Ευρώπης.....	43
1.6.2. Το ελληνικό παράδειγμα.....	47
1. 7. Τρόποι ανάπτυξης της κατανόησης του ιστορικού χρόνου.....	55
1. 8. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.....	71
2. Μέθοδολογία.....	73
2.1. Μέθοδος της ερευνητικής προσέγγισης.....	75

2.2. Σχεδιασμός της έρευνας.....	78
2.3. Η διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	78
2.4. Συμμετέχοντες.....	80
2.5. Τα χαρακτηριστικά του δείγματος.....	81
3. Τα αποτελέσματα της έρευνας.....	88
3.1. Κατηγορίες και υποκατηγορίες ανάλυσης.....	88
3.2. Οι αντιλήψεις για τον ιστορικό χρόνο.....	88
3.2.1. Κατανόηση του ιστορικού χρόνου.....	88
3.2.2. Εξέλιξη στην κατανόηση του ιστορικού χρόνου.....	91
3.2.3. Παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόηση του ιστορικού χρόνου.....	97
3.2.4. Απόψεις για την επάρκεια των γνώσεων των εκπαιδευτικών.....	104
3.2.5. Απόψεις για τη χρησιμότητα του προσωπικού παρελθόντος των παιδιών.....	106
3.2.6. Απόψεις για τη διδασκαλία του ιστορικού χρόνου.....	107
3.2.7. Απόψεις για τα διδακτικά εγχειρίδια.....	109
3.3. Δυσκολίες.....	110
3.3.1. Αποτρεπτικοί παράγοντες στη διδασκαλία του ιστορικού χρόνου.....	110
3.3.2. Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες.....	112
3.4. Πρακτικές.....	117
3.4.1. Χρήση στρατηγικών.....	117
3.4.2. Μαθήματα που μπορούν να αξιοποιηθούν.....	120
3.4.3. Είδη βοηθητικού υλικού.....	123
3.4.4. Διερεύνηση προηγούμενων γνώσεων μαθητών/τριών.....	125
3.4.5. Αξιολόγηση κατανόησης ιστορικού χρόνου.....	125
3.4.6. Χρήση ιστορικής γραμμής.....	127
3.4.7. Τρόπος δημιουργίας ιστορικής γραμμής.....	129
3.5 Προτάσεις- Προοπτικές.....	129
4. Συζήτηση- Συμπεράσματα.....	136
Προεκτάσεις.....	152
Βιβλιογραφία.....	154
Παράρτημα.....	160

Περίληψη

Η κατανόηση του ιστορικού χρόνου από τα παιδιά έχει αποτελέσει θέμα πολλών ερευνών τα τελευταία χρόνια, καθώς αποτελεί βασικό σημείο στη διδασκαλία της Ιστορίας. Είναι πλέον αποδεκτό πως η κατανόηση του είναι μια μαθησιακή διαδικασία η οποία μπορεί να ξεκινήσει από μικρή ηλικία. Ο ρόλος της εκπαίδευσης, λοιπόν, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός. Σκοπό της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τη διδασκαλία του ιστορικού χρόνου, τον εντοπισμό των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες τους αλλά και τις πρακτικές που χρησιμοποιούν προκειμένου να τους/τις βοηθήσουν ώστε να τις ξεπεράσουν. Χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι ποιοτικής έρευνας και η ημιδομημένη συνέντευξη ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συνδέουν τον ιστορικό χρόνο με την τοποθέτηση γεγονότων σε χρονολογική σειρά, θεωρώντας πως η ικανότητά αυτή εξελίσσεται όσο τα παιδιά μεγαλώνουν. Ανάμεσα στους παράγοντες που την επηρεάζουν τοποθετούν και τη συμβολή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της χρήσης εποπτικών μέσων, αλλά και την ηλικία και τη νοητική ικανότητα των παιδιών. Όσον αφορά στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι, οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στα διδακτικά εγχειρίδια και τον όγκο της διδακτέας ύλης, σε συνδυασμό με τον περιορισμένο χρόνο. Στις δυσκολίες που θεωρούν πως αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες συγκαταλέγονται ο χειρισμός κάποιων εννοιών, με έμφαση στην αντίστροφη χρονολόγηση. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί πως έχουν τις απαραίτητες γνώσεις προκειμένου να διδάξουν τον ιστορικό χρόνο, αναγνωρίζοντας παράλληλα πως κάποιο μερίδιο ευθύνης βαραίνει τους ίδιους. Ανάμεσα στις λίγες πρακτικές που χρησιμοποιούν, κυρίαρχη θέση καταλαμβάνει η χρήση ιστορικής γραμμής, αν και οι περισσότεροι δεν την αξιοποιούν σωστά στην πράξη. Χαρακτηριστικό, επίσης, αποτελεί πως οι εκπαιδευτικοί δεν κάνουν διερεύνηση των προϋπαρχουσών γνώσεων των παιδιών, ενώ και οι τρόποι αξιολόγησης είναι περιορισμένοι. Κρίσιμη, λοιπόν, θεωρείται η αλλαγή του διδακτικού παραδείγματος, ώστε να βελτιωθεί η κατανόηση του ιστορικού χρόνου από τους μαθητές/τριες.

Λέξεις κλειδιά: ιστορικός χρόνος, κατανόηση ιστορικού χρόνου, διδακτικές πρακτικές, χρονολόγηση, δημοτικό σχολείο, διδασκαλία Ιστορίας, διδασκαλία ιστορικού χρόνου

Abstract & keywords

Children's understanding of historical time has been a research issue during the last years, as it is considered to be important for history teaching. It is generally accepted that the understanding of historical time is a learning process that can start at an early age level. The role of education is quite important. This study aims to investigate the perceptions of Primary Education teachers about teaching historical time, detecting student's difficulties and misunderstandings, as well as the practices they use in order to help their student's overcome them. Qualitative methods were used in order to analyse the data that were derived from semi-structured interviews. According to the results, most of the teachers think of historical time as placing facts in the correct chronological order, considering that this ability improves as children grow up. Among the factors which seem to affect this ability, the educational process, the use of educational equipment, as well as the age and the cognitive level of the children are underlined. Referring to the difficulties they face, teachers highlighted the textbooks and the curriculum, in conjunction with the limitations of time. As for the difficulties that children face, they included the handling of some terms, especially reversed chronology. The majority of the teachers believe that they possess the knowledge required in order to teach historical time, although they acknowledge their responsibility in failure. Among the few practices employed, timeline is the most frequent, despite the fact that it is not fully exploited. Another finding is that teachers do not investigate their student's former knowledge and misconceptions, and that their assessment methods are limited. Adapting new teaching methods is crucial in order to improve children's understanding of historical time.

Keywords: historical time, understanding of historical time, teaching practices, chronology, elementary school, teaching History, teaching historical time

Πρόλογος

Η παρούσα εργασία αποτελεί διπλωματική εργασία στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας.

Τα τελευταία χρόνια έχει αναπτυχθεί ένας έντονος προβληματισμός για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας. Οι μαθητές/τριες καλούνται να οικοδομήσουν τη ιστορική γνώση και να δώσουν νόημα στα ιστορικά γεγονότα, κάνοντας τις δικές του κρίσεις και τις συσχετίσεις με το παρόν. Εναπόκειται στο δάσκαλο να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες, αρχικά με το να εντοπίσει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και, στη συνέχεια, με το να τους/τις δείξει τον τρόπο ώστε να τις ξεπεράσουν. Το ενδιαφέρον της εργασίας στρέφεται προς τη διερεύνηση των αντιλήψεων και των πρακτικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να εντοπίσουν τις δυσκολίες των μαθητών/τριων σε σχέση με τον ιστορικό χρόνο, και να τους/τις βοηθήσουν να τις υπερβούν.

Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος βασίστηκε στο προσωπικό ενδιαφέρον για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στο δημοτικό σχολείο. Έχει παρατηρηθεί, τόσο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του μαθήματος όσο και εκτός τάξης, μία έντονη δυσκολία των μαθητών/τριών σε σχέση με τον ιστορικό χρόνο. Είναι πολύ σημαντικό, λοιπόν, να διερευνηθούν οι αντιλήψεις και οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, καθώς αυτοί είναι που αναλαμβάνουν να φέρουν εις πέρας το μάθημα της Ιστορίας. Ακόμη, το θέμα επιλέχθηκε γιατί διαπιστώθηκε πως στην Ελλάδα δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες σχετικά με αυτό, με βάση τη βιβλιογραφική επισκόπηση που πραγματοποιήθηκε.

Η εργασία περιλαμβάνει δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο θεωρητικό μέρος οριοθετείται το πεδίο που απασχολεί την έρευνα. Παρουσιάζονται οι έννοιες του χρόνου και πιο συγκεκριμένα του ιστορικού χρόνου και το πως αναπτύσσονται στα παιδιά. Ακόμη, περιγράφεται ο ιστορικός χρόνος ανάλογα με τα ιστοριογραφικά ρεύματα, καθώς επίσης και η σημασία που δίνεται στην κατανόησή του για την κατάκτηση της ιστορικής γνώσης, με βάση τη βιβλιογραφική επισκόπηση. Τέλος, περιγράφονται πρακτικές και μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία του ιστορικού χρόνου στο δημοτικό σχολείο. Στο ερευνητικό μέρος παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας. Διατυπώνονται ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της, τα ερωτήματα που διερευνά, το υλικό και η μεθοδολογία ανάλυσής του, ενώ παράλληλα αιτιολογούνται και οι ερευνητικές επιλογές. Ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων, με βάση τις θεματικές που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις. Στο τέλος της εργασίας αναφέρονται τα συμπεράσματα που απορρέουν από την έρευνα, καθώς επίσης και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα. Ακολουθούν η βιβλιογραφία και το παράρτημα, όπου και παρατίθενται τα κείμενα από τις απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις.

Στο σημείο αυτό, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον καθηγητή μου και επόπτη αυτής της εργασίας, κύριο Κωνσταντίνο Κασβίκη. Η βοήθεια του ήταν πολύτιμη κατά τη διάρκεια της συνεργασίας μας, όπως επίσης και η στήριξη και η κατανόηση που έδειξε στα προβλήματα που ανέκυψαν κατά τη διαδικασία εκπόνησης της παρούσας ερευνητικής εργασίας. Να ευχαριστήσω, επίσης, τον κύριο Αντρέα Ανδρέου, δεύτερο επιβλέπων, και την κυρία Σοφία Τάχου- Ηλιάδου, τρίτη επιβλέπουσα για την καθοδήγηση και τις συμβουλές τους.

Επίσης, ευχαριστώ θερμά τους εκπαιδευτικούς των δημοτικών σχολείων για την προθυμία τους να συμμετάσχουν στην έρευνα και τον πολύτιμο χρόνο που διέθεσαν για να μοιραστούν τις εμπειρίες τους. Χωρίς τη συνεργασία τους δε θα ήταν δυνατή η πραγματοποίηση της έρευνας.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένεια μου και ιδιαίτερα στο σύζυγό μου, για την στήριξη και την κατανόηση τους σε όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

1. Εισαγωγή- Θεωρητική τεκμηρίωση του ζητήματος

1. 1. Η έννοια του χρόνου

«Το σοφότερο είναι ο χρόνος, διότι ανακαλύπτει τα πάντα».

Θαλής ο Μιλήσιος, (Έλληνας φιλόσοφος, 634- 548 π. Χ.)

«Είμαστε πλούσιοι σε πληροφορία. Αλλά φτωχοί σε χρόνο. Πρέπει να μάθουμε, λοιπόν, πώς να επιλέγουμε μόνο τα καλύτερα και τα πιο χρήσιμα για να τον αφιερώσουμε αποκλειστικά εκεί».

Κομφούκιος (Κινέζος φιλόσοφος, 551- 479 π. Χ.)

«Ο χρόνος δίνει όλες τις απαντήσεις χωρίς να χρειάζεται καν τις ερωτήσεις».

[Ευριπίδης, \(Έλληνας τραγικός ποιητής, 480-406 π.Χ.\)](#)

«Ο χρόνος είναι χρήμα».

[Βενιαμίν Φραγκλίνος \(Αμερικανός πολιτικός και συγγραφέας, 1706-1790\)](#)

«Χρόνος: η κινούμενη μορφή της ακίνητης αιωνιότητας».

Ζαν-Ζακ Ρουσσώ ([Γαλλοελβετός φιλόσοφος, 1712-1778](#))

«Η έγνοια της μετριότητας είναι πως θα σκοτώσει το χρόνο. Ο ιδιοφυής προσπαθεί να εκμεταλλευτεί κάθε δευτερόλεπτο».

Άρθουρ Σοπενχάουερ (Γερμανός φιλόσοφος, 1788- 1860)

«Ο χρόνος δεν υπάρχει, είναι μια ανθρώπινη επινόηση και εξυπηρετεί ανθρώπινες ανάγκες».

[Αλβέρτος Αϊνστάιν \(Γερμανοεβραίος φυσικός, 1879-1955\)](#)

«Για τους νευρολόγους, φυσιολογικός άνθρωπος είναι αυτός που μπορεί να αφηγηθεί την ιστορία του. Δηλαδή, ένας άνθρωπος που ξέρει από πού έρχεται, έχει ένα παρελθόν, τοποθετείται στο χρόνο. Θυμάται τη ζωή του και όλα όσα έμαθε. Έχει επίσης ένα παρόν, μια ταυτότητα. Τέλος έχει ένα μέλλον, δηλαδή έχει σχέδια».

[Oliver Sacks \(Βρετανός νευρολόγος, 1933-2015\)](#)

«Ο άνθρωπος εφηύρε το ρολόι, αλλά ο Θεός εφηύρε το χρόνο».

Αφρικανική παροιμία

«Η δυνατότητα λοιπόν για ταξίδια στο χρόνο παραμένει ανοικτή. Αλλά δεν σκοπεύω να στοιχηματίσω γι' αυτό. Οι αντίπαλοι μου μπορεί να έχουν εξασφαλίσει, με κάποιον αθέμιτο τρόπο, το πλεονέκτημα να γνωρίζουν το μέλλον».

Stephen Hawking (Βρετανός φυσικός, 1942)

Το ζήτημα του χρόνου έχει απασχολήσει τους ανθρώπους από τη στιγμή που απέκτησαν συνείδηση του εαυτού τους και του περιβάλλοντός τους. Αποτελεί μία έννοια που δεν είναι εύκολο να προσδιοριστεί και η μελέτη του έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον πολλών επιστημόνων, τόσο των ανθρωπιστικών σπουδών όσο και των θετικών επιστημών, στο πέρασμα των αιώνων. Ονόματα, όπως ο Αριστοτέλης, ο Νεύτωνας, ο ψυχολόγος Piaget, ο φυσικός Einstein, ο φιλόσοφος Bergson, ο αστροφυσικός Hawking ασχολήθηκαν με την έννοια του χρόνου, προσπαθώντας να δώσουν απαντήσεις σε διαφορετικά κάθε φορά ερωτήματα, που σχετίζονταν με την αντίστοιχη επιστήμη και διατυπώνοντας διαφορετικές απόψεις και θεωρίες. Ωστόσο, όπως αναφέρει και η Σαμαρτζή (2003, 17), *«ο χρόνος αλλάζει πρόσωπα, μορφές, μηχανισμούς και λειτουργίες, αλλά στην πραγματικότητα δεν αλλάζει υπόσταση».*

Επιχειρώντας μια σύντομη ιστορική αναδρομή, ο Σμυρναίος (2013, 148) παραθέτει μύθους από την κοσμογονία διαφόρων λαών, στους οποίους φαίνεται ο τρόπος με τον οποίο αναπαριστούσαν το χρόνο. Στην προσπάθειά τους να εξηγήσουν τα διάφορα φαινόμενα που λάμβαναν χώρα γύρω τους, οι αρχαίοι και πρωτόγονοι άνθρωποι δημιουργούσαν συμβολικές αναπαραστάσεις γι' αυτά, με έντονα στοιχεία ανθρωπομορφισμού. Στους αρχαίους Αιγυπτίους η θεά του νυκτερινού ουρανού Νουτ κάθε βράδυ κατάπινε τον ήλιο, τον χώνευε και το πρωί τον ξέρναγε στην ανατολή. Οι αρχαίοι Έλληνες αναπαριστούσαν στη μυθολογία τους το χρόνο με τον Τιτάνα Κρόνο (=Χρόνο), ο οποίος έτρωγε τα παιδιά του υπονοώντας τον σκληρό και απαραβίαστο νόμο της γέννησης και της φθοράς των όντων. Οι Ινδιάνοι της φυλής Micmac της προκολομβιανής Αμερικής, όπου η έννοια του χρόνου είχε μαγικό χαρακτήρα, τον αντιλαμβάνονταν σαν ένα συνεχές παρόν.

Συνεχίζοντας την αναδρομή του αναφέρεται στην ελληνική αρχαιότητα και την αντίληψη που είχαν για το χρόνο οι αρχαίοι φιλόσοφοι. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι ο Πυθαγόρας θεωρούσε το χρόνο ως σφαίρα, η οποία περιβάλλει τα πάντα και τίποτε δεν μπορούσε να μείνει εκτός του χρονικού νόμου που τη διέπει. Αργότερα, ο Πλάτων έκανε μια σύνδεση του χρόνου με τη μεταβλητότητα του υλικού κόσμου. Ο Αριστοτέλης θεώρησε την έννοια του χρόνου ως την κύρια όψη της αέναης κινήσεως των υλικών σωμάτων σε ολόκληρο το σύμπαν. Τέλος, οι Στωικοί θεωρούσαν το χρόνο ως ασώματο όν, ενδιάμεσο της κινήσεως του σύμπαντος (Σμυρναίος, 2013, 148).

Ωστόσο, και οι θετικές επιστήμες ενέταξαν στη μελέτη τους το χρόνο, από τη δική τους σκοπιά. Ο Νεύτωνας προσεγγίζει το χρόνο ως μια διάσταση, μέσα στην οποία τα γεγονότα έχουν μία μη αντιστρεπτή σειρά. Ο Einstein θεωρεί ότι ο χρόνος είναι μια «αυταπάτη» και ότι αυτή η διάσταση είναι ίδιας φύσης με τις διαστάσεις του χώρου, ενώ ο Hawking, πιο πρόσφατα, υποστηρίζει ότι η λέξη χρόνος είναι ανθρώπινη επινόηση και ότι ο αυθαίρετος ανθρώπινος χρόνος δεν αντιστοιχεί στα μεγέθη που παρατηρούνται στο σύμπαν.

Ο χρόνος έχει απασχολήσει και όσους ασχολούνται με το χώρο της εκπαίδευσης, τόσο ψυχολόγους όσο και εκπαιδευτικούς, εστιάζοντας το ενδιαφέρον τους στο πώς η έννοια αυτή αναπτύσσεται στα παιδιά, καθώς επίσης και πώς μπορεί η διδασκαλία να συμβάλει στην ανάπτυξή της. Ξεκινώντας από τον Mattozi (2005, 53-55), ο χρόνος αποτελεί γι' αυτόν ένα «*νοητικό εργαλείο λειτουργικό για την οργάνωση των φαινομένων, την ταξινόμησή τους, τον προσδιορισμό των μεταξύ τους σχέσεων*». Με τις διαδικασίες αυτές αποδίδεται σημασία στις πληροφορίες για περασμένα φαινόμενα και διατυπώνονται προβλήματα και υποθέσεις εξήγησης. Συνεχίζει, τονίζοντας πως είναι μια «*προοδευτική νοητική κατασκευή*» αφού είναι αποτέλεσμα των γνώσεων που έχουν αποκτήσει οι άνθρωποι από την εμπειρία τους και την παρατήρηση των μεταβολών γύρω τους. Γενική παραδοχή είναι, άλλωστε, ότι όλα όσα γνωρίζουμε κατασκευάζονται από τον ανθρώπινο νου στο πλαίσιο των ανθρώπινων αλληλεπιδράσεων με τη φύση και τους άλλους ανθρώπους. Στο ίδιο συνηγορεί και η Κουνέλη (2009), κατά την οποία «*ο χρόνος είναι μια νοητική σύλληψη που χρησιμοποιείται ως εργαλείο για την οργάνωση και τη μελέτη της ανθρώπινης δραστηριότητας*». Παρατηρούμε, λοιπόν, από τα παραπάνω, πως η έννοια του χρόνου κατασκευάζεται από τον ανθρώπινο νου και αποκτά τη σημασία της ανάλογα με τον τρόπο που τη χρησιμοποιούμε.

Παράλληλα, η Κουνέλη επισημαίνει πως έχει επικρατήσει ο βασικός διαχωρισμός του χρόνου σε *αντικειμενικό* και *υποκειμενικό*. Συγκεκριμένα, ο *αντικειμενικός χρόνος*, (ή *Αριστοτελικός*, όπως ονομάζεται) ταυτίζεται με το χρόνο που είναι μετρήσιμος, που μπορεί να μετρηθεί με τα ρολόγια. Από την άλλη, ο *υποκειμενικός χρόνος* αναφέρεται στην αποδοχή του χρόνου από το ίδιο άτομο. Πρόκειται για το βιωματικό χρόνο, το πώς ο κάθε άνθρωπος βιώνει το χρόνο, και είναι αυτός που δημιουργεί την εντύπωση πως άλλοτε περνάει γρηγορότερα και άλλοτε αργότερα.

Μια άλλη διάκριση του χρόνου επιχειρεί σε άρθρο του ο Poster. Σύμφωνα με το μοντέλο του Poster (1973), υπάρχουν διάφοροι τύποι του χρόνου. Συγκεκριμένα, αναφέρεται στον κοινωνικό, το λογοτεχνικό, τον προσωπικό ή εσωτερικό, το φυσικό ή ωρολογιακό και τον ιστορικό χρόνο:

Ο **κοινωνικός χρόνος (social time)** είναι δυναμικός και υπόκειται σε συχνές αλλαγές (Poster, 1973). Για παράδειγμα, μια παρέα μπορεί να περνάει κάποιο βράδυ διασκεδάζοντας και στο τέλος όλοι να επιθυμούν να διαρκούσε περισσότερο η βραδιά. Αντίθετα, για μια άλλη παρέα μπορεί να φαίνεται πως η βραδιά έχει υπερβολική διάρκεια και ο χρόνος κυλά βασανιστικά αργά.

Ο **λογοτεχνικός χρόνος (literary time)** αναφέρεται στην αντιμετώπιση της διάρκειας του χρόνου, ώστε να ταιριάζει με τους σκοπούς του λογοτέχνη (Poster, 1973). Για παράδειγμα, ένας συγγραφέας μπορεί στην περιγραφή του να παρατείνει μια στιγμή, κάνοντάς την να διαρκεί πολύ, σε άλλη περίπτωση να προσπερνάει χρόνια, δεκαετίες ή αιώνες σε λίγες μόνο σελίδες, να περνάει από το ένα γεγονός στο άλλο, χωρίς απαραίτητα να ακολουθεί και τη χρονολογική σειρά όσων συνέβησαν.

Ο **προσωπικός ή εσωτερικός χρόνος (personal or interior time)** υπολογίζεται ως την ποσότητα της σκέψης που δαπανήθηκε για ένα συγκεκριμένο γεγονός, μετά το γεγονός αυτό (Poster, 1973). Κάτι το οποίο μπορεί να έχει διάρκεια μόλις κάποιων δευτερολέπτων, μπορεί στο μυαλό κάποιου να επαναλαμβάνεται για πολύ περισσότερο χρόνο.

Ο **φυσικός ή ωρολογιακός χρόνος (physical or clock time)** ασχολείται με ζητήματα όπως διαδοχή, σειρά, διάρκεια, ταχύτητα, που μετρώνται με συγκεκριμένες μονάδες όπως οι μέρες, οι δεκαετίες και οι αιώνες (Poster, 1973). Η McCreehy (2002, 6) συμπληρώνει πως «ο φυσικός χρόνος αναφέρεται και ως «πραγματικός χρόνος», καθώς είναι αυστηρά μετρήσιμος με παράγοντες που δεν καθορίζονται από τις αντιλήψεις ενός μόνο ατόμου, αλλά έχει συμφωνηθεί από τις κοινές παρατηρήσεις ενός μεγάλου μεριδίου ανθρώπων».

Ο **ιστορικός χρόνος (historical time)**, υπόκειται σε υψηλό βαθμό αλλαγών, μιας και βασίζεται στη σύγχρονη κοινωνία, η οποία αφηγείται την ιστορία (Poster, 1973). Η McCreehy (2002, 6) συμπληρώνει πως περιλαμβάνει τόσο το λογοτεχνικό χρόνο, αφού η ιστορία θεωρείται ως αφήγηση, όσο και το φυσικό, αφού τα γεγονότα εκτυλίσσονται σε χρονολογική σειρά. Παράδειγμα ιστορικού χρόνου θα μπορούσε να αποτελεί η περίοδος της ρωμαϊκής κυριαρχίας. Τα σχετικά με την περίοδο αυτή γεγονότα έχουν αλλάξει στο πέρασμα των χρόνων και με την αλλαγή των κοινωνιών.

Την ίδια περίπου διάκριση ακολουθεί στο έργο του και ο Μαροκινός M. H. Idrissi. Ο Κόκκινος¹, σχολιάζει το βιβλίο του Idrissi, σύμφωνα με τον οποίο ανάμεσα στις κεντρικές έννοιες της Ιστορίας είναι ο χρόνος, μαζί με το χώρο και την κοινωνία. Και αποτελεί πραγματικότητα πως ο χρόνος αποτελεί θεμελιακό στοιχείο της ιστορίας, καθώς κάθε ιστορικό ζήτημα αναφέρεται σε ανθρώπινες πράξεις που διαδραματίζονται εντός τόπων και χρόνων. Σύμφωνα, λοιπόν, με τον Idrissi, γίνεται μια διάκριση ανάμεσα στο φυσικό, τον ψυχικό, τον κοινωνικό και τον ιστορικό χρόνο. Συγκεκριμένα, «ο φυσικός χρόνος είναι συνεχής, ομοιόμορφος, άπειρος και γραμμικός». Ο ψυχικός χρόνος έχει βιωματικό και προσωπικό χαρακτήρα, «είναι ανομοιογενής και εξαρτάται από τη συγκυρία, ενώ αναδιατάσσεται από τις μεταγενέστερες εμπειρίες και προσδοκίες και δεν μπορεί να αντικειμενοποιηθεί». Ο κοινωνικός χρόνος «εξαρτάται από την πολιτισμική ιδιαιτερότητα κάθε κοινωνίας και τον ρόλο της θρησκείας». Τέλος, ο ιστορικός χρόνος είναι «μια διανοητική κατασκευή με προσδιοριστικό στοιχείο, όχι το παρελθόν που πρόκειται να μελετηθεί, αλλά το εκάστοτε παρόν από το οποίο εκπορεύονται τα συγκεκριμένα ιστορικά ερωτήματα και

¹ Πηγή: <http://giorgoskokkinos.blogspot.gr/2012/08/mostafa-hassani-idrissi-2005-pe-nsee.html>

σε αναφορά με το οποίο δομούνται τα ερμηνευτικά πλαίσια». Στοιχείο που προσδιορίζει αυτή την κατασκευή δεν είναι το παρελθόν που πρόκειται να μελετηθεί αλλά το παρόν. Αυτό συμβαίνει γιατί στο παρόν δημιουργούνται τα συγκεκριμένα ιστορικά ερωτήματα για το παρελθόν, ενώ, παράλληλα, σε αναφορά με το παρόν δομούνται και τα αντίστοιχα ερμηνευτικά πλαίσια. Με βάση, δηλαδή, το «σήμερα» ερμηνεύεται το «χθες».

Άλλη μια διάκριση που θα μπορούσε να γίνει όσον αφορά το χρόνο είναι η διάκρισή του σε γραμμικό και κυκλικό χρόνο. Ο γραμμικός χρόνος εμφανίζεται στην καθημερινότητά μας από τη στιγμή που τα ρολόγια και τα ημερολόγια καθιερώνονται στις βιομηχανικές και μεταβιομηχανικές κοινωνίες. Ο κυκλικός χρόνος, αντίθετα, προέρχεται από τις παραδόσεις των προβιομηχανικών κοινωνιών. Ο κυκλικός χρόνος βασίζεται στην παρατήρηση του κόσμου, των εναλλαγών, των διαδοχών και των επαναλήψεων (ημέρα- νύχτα, εποχές κ.α.). Αυτή η περιοδικότητα των φαινομένων εμπνέει μια σιγουριά και μια σταθερότητα. Θα ξημερώσει και θα νυχτώσει ξανά.. Τις καλές στιγμές μας θα διαδεχτούν κακές, αλλά και το αντίστροφο. Τη γέννηση και την ανάπτυξη θα ακολουθήσουν η φθορά κι ο θάνατος, αλλά η νέα γέννηση και ανάπτυξη θα επικρατήσουν ξανά, κάτι το οποίο θα συνεχίζεται επ' άπειρον. Στη βάση αυτής της επανάληψης και της σταθερότητας ο άνθρωπος μπορεί να κάνει σχέδια για το μέλλον. Από την άλλη, ο γραμμικός χρόνος υπερβαίνει τον καθημερινό άνθρωπο ως μια αντικειμενική δύναμη που μας μεταφέρει από το παρελθόν προς το μέλλον, υπερβαίνοντας τον έλεγχό μας. Η εικόνα του αντικειμενικού γραμμικού χρόνου, αν και υιοθετείται από αρκετούς αρχαίους Έλληνες στοχαστές, έρχεται με αποφασιστικότητα και εγκαθίσταται στο κοινωνικό προσκήνιο μέσω των κοινωνικών και οικονομικών σχέσεων της βιομηχανικής εποχής. Ταυτόχρονα, επικυρώνεται με την καθιέρωσή του από την επιστημονική κοινότητα των φυσικών ή φυσικών φιλοσόφων.

Η μελέτη από τους φυσικούς της κίνησης, έννοιας απόλυτα συνυφασμένης με το χρόνο, έδωσε μια ιδιαίτερη ώθηση «στην έννοια της εκκοσμικευμένης γραμμικής και ατελείτητης προόδου», που δείχνει πάντα προς μία κατεύθυνση. Ο χρόνος, δηλαδή, έγινε ένα μετρήσιμο μέγεθος, αφού συνδέθηκε με τον αριθμό. Το ακαταμάχητο όπλο του αποτελούν τα ρολόγια που τον μετρούν. Επίσης, εκφράστηκε με τη λεπτομερή χρονολόγηση, «στα πλαίσια της μαθηματικοποίησης του κόσμου», που συντελέστηκε κατά την περίοδο της νεωτερικότητας (Σμυρναίος, 2013, 149).

1. 2. Ο χρόνος στην ιστοριογραφία

Η λέξη ιστορία έχει διττή σημασία (Σμυρναίος, 2013, 20). Από τη μία, εννοούμε «*ό, τι συνέβη στο παρελθόν*», το σύνολο δηλαδή των γεγονότων του παρελθόντος, και από την άλλη, «*τη γνώση γι' αυτό που συνέβη*», κάτι που εκφράζεται μέσα από την ιστοριογραφία, δηλαδή τη γραπτή ιστορική αφήγηση. Ως ιστοριογραφία ορίζει «*τη Σύνθεση και Αναπαράσταση των γεγονότων του παρελθόντος σε μια Συνεκτική Αφήγηση*». Ωστόσο, στενή σύνδεση με την ιστορία έχει και η έννοια του χρόνου και στις τρεις διαστάσεις του, δηλαδή, το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον. Αυτό γιατί, δε διαχειρίζεται μόνο το παρελθόν ώστε να θεωρηθεί απλά επιστήμη του παρελθόντος αλλά αποτελεί «*επιστήμη των ανθρώπων μέσα στο χρόνο*», όπως επισημαίνει ο Marc Bloch, δηλαδή ασχολείται με τον άνθρωπο μέσα στο χρόνο (Σμυρναίος, 2013, 21). Κάθε αντίληψη της ιστορίας είναι άμεσα συνδεδεμένη με μια συγκεκριμένη εμπειρία του χρόνου, «*εμπειρία που διαπλέκεται μαζί της, που την ορίζει καταστατικά και που προορίζεται ακριβώς να την ανεβάσει στο φως*» (Agamben, 2003, 13).

Πλέον, είναι κοινώς αποδεκτό πως όλοι οι λαοί έχουν ιστορία. Θα επιχειρήσουμε μια σύντομη αναδρομή στην ιστορία της ιστοριογραφίας, και συγκεκριμένα στο πως αντιλαμβάνονταν την έννοια του ιστορικού χρόνου ανάλογα με την εποχή. Οι πρωτόγονοι λαοί έχουν ιστορία, «*χωρίς να έχουν ιστορική συνείδηση*» και φαίνεται να βιώνουν το χρόνο με διαφορετικό τρόπο, χωρίς να ακολουθεί τις τρεις διαστάσεις του χρόνου, το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον, με τη συνειδητοποίηση της σημασίας του μέλλοντος να έρχεται πιο αργά. Φαίνεται να κυριαρχεί μία αίσθηση «*αχρονικότητας*» στην «*Άγρια Σκέψη*», συλλαμβάνοντας τον κόσμο ως «*συγχρονική και διαχρονική ολότητα*», κατά τη φράση του Levi Strauss (Σμυρναίος, 2013, 25, 151). Ο χρόνος μετριόταν με βάση κάποιο συνταρακτικό γεγονός, όπως για παράδειγμα ο θάνατος του αρχηγού της φυλής ή κάποιο φυσικό φαινόμενο.

Αρχαία Ελλάδα

Η ιστοριογραφία, λοιπόν, ξεκινάει από την αρχαία Ελλάδα, χωρίς όμως να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη συνεχή ιστορική αφήγηση και τη χρονολόγηση. Συνεχίζοντας την αναδρομή του ο Σμυρναίος (2013, 25-32) περιγράφει την αντίληψη που επικρατούσε στην αρχαία Ελλάδα για το χρόνο.

Ο Όμηρος, τον 8^ο αιώνα π. Χ., με τα έργα του Ιλιάδα και Οδύσσεια, παρουσιάζει, από τη μία, «*το άχρονο παρελθόν των θεών και των ηρώων*», κατά τον Breisach Ernest, και τοποθετεί τα γεγονότα που διαδραματίζονται στα έργα σε μια σειρά, χωρίς ωστόσο, να ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για τα ακριβή χρονικά πλαίσια ή τις χρονολογίες. Ο Ησίοδος, τον 8^ο αιώνα π. Χ., χωρίζει το παρελθόν σε πέντε ιστορικές περιόδους (Χρυσή, Αργυρή, Χάλκινη, Εποχή των Ηρώων, Εποχή του Σιδήρου), υπονοώντας μια

συνέχεια και μια γραμμική κατεύθυνση στο χρόνο. Αυτή η σαφής αίσθηση της κατεύθυνσης και της συνέχειας στο χρόνο ενισχύεται στον αρχαίο κόσμο με την ανάδειξη της πόλης- κράτους. Τότε ο άνθρωπος αρχίζει να αποκτά συναίσθηση των δυνατοτήτων του, αποκτώντας πολιτική ταυτότητα, χωρίς να τα αποδίδει όλα στη φύση, κάτι που διαφοροποιεί και την αντίληψή του για το χρόνο και την ιστορία. Οι Έλληνες, τον 6^ο αιώνα π. Χ., δίνουν έμφαση στην έρευνα και στον πεζό λόγο έναντι του ποιητικού, ενώ σε σχέση με το χρόνο ενδιαφέρονται για τη γενεαλογία των βασιλικών γενεών. Τον 5^ο αιώνα π. Χ., ο Ηρόδοτος επιχειρεί μια αφήγηση για τους Περσικούς πολέμους, που να βασίζεται στον ορθολογικό διαχωρισμό του μυθικού από το πραγματικό. *«Χρονολογεί συνήθως κατά γενιές, κάνει αναφορά στη σειρά διαδοχής των Περσών βασιλέων ή σε Ολυμπιάδες, προσδιορίζει τις εποχές του έτους ή σημαντικά γεγονότα που συνέβησαν στο διάστημα της ημέρας»*. Παράλληλα, τον 5^ο αιώνα π. Χ., ο Θουκυδίδης, ο οποίος ασχολήθηκε με τη συγγραφή της ιστορίας του Πελοποννησιακού Πολέμου, τηρούσε μια αυστηρή χρονολογική σειρά κατά την καταγραφή των γεγονότων, ακολουθώντας μια γραμμική πορεία. Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και ο Ξενοφώντας, ο Πλούταρχος και άλλοι ιστορικοί της αρχαιότητας.

Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει ο Σμυρναίος (2013 , 32) είναι πως, σε γενικές γραμμές, στην αντίληψη των αρχαίων ιστορικών για το χρόνο, κυρίαρχη είναι μία κυκλική αντίληψη, παρά το γεγονός πως εμφανίζονται στα έργα τους κάποια σημάδια μιας γραμμικής αντίληψης στην εξέλιξη του. Η κυκλική αυτή αντίληψη είναι βαθιά επηρεασμένη από τις εναλλαγές της φύσης και των εποχών και αργότερα από την κυκλική κίνηση των αστέρων. Αυτή η αντίληψη, η κυκλική αναπαράσταση του χρόνου, θεωρείται από τη Ρεπούση (2004, 31) ως *«βασικό εμπόδιο για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης κατά την αρχαϊκή περίοδο και χρεώνεται τη σχετική καθυστέρηση, σε σχέση με άλλα λόγια είδη, της ιστορικής συγγραφής στην Αρχαία Ελλάδα»*.

Χριστιανισμός

Με την ανάδειξη του χριστιανισμού εγκαταλείπεται αυτή η κυκλική αντίληψη του χρόνου και τη θέση της καταλαμβάνει μια γραμμική αντίληψη, *«πάνω στον καμβά ενός θεϊκού σχεδίου, το οποίο θα εκβάλλει εντέλει στην αιωνιότητα»*, κάτι που καθιστά την ανθρώπινη ιστορία *«προπαρασκευή για τη μετά θάνατον ζωή»*, αφού το νόημα πλέον βρίσκεται στο τέλος (Σμυρναίος 2013, 32).

Η Ρεπούση (2004, 82) επισημαίνει, επίσης, αυτή τη νέα σύλληψη και οργάνωση του χρόνου που έρχεται παράλληλα με την έλευση του χριστιανισμού. Οι χριστιανοί προσπαθούν να διευθετήσουν το παρελθόν της ανθρωπότητας ώστε να συμφωνεί με τις Γραφές και να εξηγείται ως θεϊκό έργο, που δεν εξαρτάται από τους ανθρώπους. Όπως τονίζει και ο Λιάκος (2007, 68), θέλουν να αποδείξουν ότι η χριστιανική θρησκεία είναι μέρος του ευρύτερου σχεδίου της θείας πρόνοιας στην ιστορία, δηλαδή ο χρόνος εντάχθηκε στη διαδικασία της σωτηρίας του ανθρώπου από το Θεό. Ο χριστιανισμός προσπαθεί να χρονολογήσει το παρελθόν ώστε να ολοκληρωθεί η κοσμοθεωρία του. Έτσι, λοιπόν, η Παλαιά Διαθήκη ενώνεται με την Καινή Διαθήκη,

συνιστώντας μια συνεχή ιστορία. Το περιεχόμενο της Καινής Διαθήκης, δηλαδή η Γέννηση και το έργο του Χριστού, αποτελεί συνέχεια του θείκου σχεδίου για τη σωτηρία του ανθρώπου *«και ταυτόχρονα το κέντρο της ιστορίας»*. *«Η ανθρωπότητα αποκτά ενιαία ιστορία, με αφετηρία τη δημιουργία του κόσμου, κέντρο της τη γέννηση του Χριστού και τέλος της τη Δευτέρα Παρουσία»*. Ο Λιάκος (2007, 69) χαρακτηριστικά αναφέρει *«χρονολογία και εσχατολογία συναιρέθηκαν»*, καθώς η χρονολόγηση έπρεπε να λαμβάνει υπόψη της όχι μόνο το παρελθόν και την αρχή του κόσμου αλλά και το μέλλον με το τέλος του κόσμου.

Ωστόσο, από αυτή τη συνέχεια λείπει η απόδειξη της αρχαιότητάς της. Σ' αυτήν την κατεύθυνση συμβάλλουν συγγραφείς *«συγχρονίζοντας τη βιβλική παράδοση με την ιστορία λαών της Αρχαιότητας, αντιστοιχίζοντας τις μορφές και τα δρώμενα της Παλαιάς Διαθήκης με την ιστορία των αρχαίων λαών»*. Μ' αυτόν τον τρόπο, οι αρχαίοι λαοί γίνονται ιστορικά αναγνωρίσιμοι μέσα από την ένταξή τους στο χριστιανικό χρονολογημένο σχήμα. Επίσης, γίνονται ιστορικά αναγνωρίσιμοι και αναβαθμίζονται πολιτιστικά, αφού ο χριστιανισμός ταυτίζεται με τον πολιτισμό. Τα παραπάνω έχουν οδηγήσει το χριστιανικό χρόνο να θεωρείται το αποκλειστικό χρονολογικό πλαίσιο αναφοράς. Σύμφωνα με τον Λιάκο (2007, 68) *«η χρονολογία στη χριστιανική ιστοριογραφία δεν ήταν εργαλείο, όπως σήμερα, αλλά υποβάσταζε μια φιλοσοφία της ιστορίας»*.

Στη χριστιανική αντίληψη του χρόνου, σύμφωνα με τη Ρεπούση (2004, 91), κινείται και η αυγουστίνηα σύλληψη του χρόνου, με τη γραμμικότητα και τον προνοιακό χαρακτήρα που τη χαρακτηρίζουν. Ο Αυγουστίνος (354-430 μ.Χ.), επίσκοπος Ιπώνος (λιμάνι στη Βόρεια Αφρική), στο ενδέκατο από τα δεκατρία βιβλία των Εξομολογήσεων αναφέρεται στην έννοια του χρόνου. Οι χρόνοι που αναφέρει και υπάρχουν στην ψυχή των ανθρώπων είναι: το παρόν του παρελθόντος, δηλαδή η μνήμη, το παρόν του παρόντος, δηλαδή η άμεση αντίληψη και το παρόν του μέλλοντος, δηλαδή η προσμονή. Το τέλος του χρόνου υπάρχει στους ανθρώπους ως αναμονή, χωρίς να μπορεί να προβλεφθεί.

Αναγέννηση

Κατά την περίοδο της Αναγέννησης (14^{ος} - 17^{ος} αιώνας) παρατηρείται μια εκκοσμίκευση της ανθρώπινης σκέψης, μιας σκέψης που διαφοροποιείται από τα υπερβατικά στοιχεία που χαρακτήριζαν το Μεσαίωνα. Δίνεται όλο και μεγαλύτερη έμφαση στον επίγειο κόσμος, ενώ, σταδιακά, ο επουράνιος παραγκωνίζεται ή τουλάχιστον χάνει το κύρος του. Οι άνθρωποι στρέφονται στην έρευνα ώστε να μάθουν για το παρελθόν και ο κάθε ιστορικός *«υιοθετεί την προοπτική του»* γι' αυτό (Σμυρναίος, 2013, 32).

Νεωτερικότητα

Με τον όρο «νεωτερικότητα» μπορούμε να χαρακτηρίσουμε την ιστορική περίοδο, που έρχεται σε αντιδιαστολή με τις προηγούμενες (Αρχαιότητα, Μεσαίωνα), έχει ως έναρξη τον 18^ο αιώνα (χωρίς όμως πλήρη επιστημονική ομοφωνία), και ως τέλος, τις

τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα. Πρόκειται δηλαδή για την περίοδο «του εκκοσμικευμένου κινήματος του Διαφωτισμού», (Ασημάκη, Κουστουράκης, Καμαριανός, 2011, 3).

Στη νεωτερικότητα κυριαρχεί ο έντυπος γραπτός λόγος (βιβλίο, εφημερίδα), κάτι που έχει ως αποτέλεσμα να καθίσταται δυνατή η επικοινωνία με ανθρώπους που βρίσκονται σε άλλο τόπο και σε άλλο χρόνο, διασπάται δηλαδή η προηγούμενη, παραδοσιακή ενότητα χώρου και χρόνου που βασιζόνταν κυρίως στην προφορική επικοινωνία. Η νεωτερική κοινωνία απαιτεί από τους ανθρώπους να είναι συμβατοί και ομοιογενείς ώστε να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις της. Είναι η εποχή του ρολογιού (γύρω στα τέλη του 16ου αιώνα, οι περισσότερες αγγλικές ενορίες είχαν από ένα ρολόι που σήμαινε δυνατά τις ώρες). Κατά την δεκαετία του 1790 στη Δυτική Ευρώπη, τα ρολόγια χεριού και τοίχου ήταν πολύ διαδομένα, αναδεικνύοντάς τα όχι μόνο ως κάτι χρήσιμο αλλά και κάτι που έδινε κύρος στον κάτοχό του. Με το ρολόι αντικαθίσταται ο χρόνος της άμεσης εμπειρίας από τον αφηρημένο μαθηματικό χρόνο, που μετριόταν με τις μονάδες μιας βαθμονομημένης κλίμακας. Η ιστορία και η ιστοριογραφία δε μένουν ανεπηρέαστες από αυτές τις αλλαγές.

Διαφωτισμός (τέλη 17ου- αρχές 18ου αιώνα)

Κατά το Διαφωτισμό, εντοπίζεται ένας αγώνας για την επικράτηση της λογικής έναντι των δεισιδαιμονιών, κάτι που θα οδηγήσει στην «ορθολογικοποίηση και μαθηματικοποίηση του κόσμου». Αυτή η στροφή στην ανθρώπινη σκέψη θα αποτελέσει σημαντικό σταθμό για την εξέλιξη της ιστορικής σκέψης, αφού σταδιακά η Ιστορία θα αναχθεί σε ξεχωριστό κλάδο, με στόχο την ιστορική έρευνα πάνω στις ιστορικές πηγές. Ταυτόχρονα, οι διαφωτιστές θεωρούσαν πως η ιστορία έπρεπε να διαδραματίσει ένα σημαντικό «ρόλο κατήχησης στην εκπαίδευση του λαού» (Σμυρναίος, 2013, 35).

Γαλλική Επανάσταση (1789)

Ιδιαίτερα σημαντικός χαρακτηρίζεται και ο ρόλος της Γαλλικής Επανάστασης (1789), η οποία χαρακτηρίζεται από ένα «αντι-ιστορικό πνεύμα» το οποίο μάλλον οφείλεται στην πίστη πως το παρελθόν (παλαιό καθεστώς) δεν έχει πλέον καμία χρησιμότητα, και στην πεποίθηση πως η ιστορία τώρα δημιουργείται από την αρχή ξανά. Χαρακτηριστικό είναι το σχόλιο του J. Michelet για την Επανάσταση, ο οποίος γράφει χαρακτηριστικά: «Ο χρόνος δεν υπήρχε πια, ο χρόνος είχε χαθεί... όλα ήταν δυνατά, το μέλλον είχε γίνει παρόν... δηλαδή, χρόνος πια δεν υπήρχε, υπήρχε μια αστραπή αιωνιότητας» (Λε Γκοφ- Νορά, 1975, 280). Η επανάσταση, έτσι όπως βιώνεται από τους πρωταγωνιστές της, «δεν είναι απλά ένας «ισχυρός χρόνος», μια προνομιακή στιγμή της ιστορίας, αλλά μια συνειδητοποίηση της ιστορίας στο σύνολό της, παρελθόντος, παρόντος και μέλλοντος, μια «στιγμή αιωνιότητας» (διατύπωση του Προυστ)». Συνεχίζοντας, οι Λε Γκοφ- Νορά εξηγούν πως «η επανάσταση, παρά τη διάρκειά της που μπορεί να είναι βραχεία, δεν είναι προϊόν του εφήμερου και του

μεταβατικού· βιώνεται σαν τομή, σαν θέληση να αλλάξουμε την ιστορία» (Λε Γκοφ-Νορά, 1975, 270).

18^{ος} - 19^{ος} αιώνες

Η νεωτερικότητα συνδέεται, επίσης, με την ανάδυση του εθνικού κράτους και τον τονισμό της εθνικής κυριαρχίας και ταυτότητας, καθώς και την ανάπτυξη των αστικών, καπιταλιστικών κοινωνιών. Στενή είναι και η σύνδεσή της με τη βιομηχανική επανάσταση. Άλλο χαρακτηριστικό της νεωτερικότητας, η οποία ακολουθεί το πρότυπο του Διαφωτισμού, είναι η αναζήτηση μιας αντικειμενικής αλήθειας και η πίστη σε μια διαρκή γραμμική πρόοδο των επιστημών και κατ' επέκταση της κοινωνίας (Ασημάκη, 2011, 2). *«Ανάπτυξη και πρόοδος... εκφράζουν απλά την ιδέα μιας χρονολογικά προσανατολισμένης εξελικτικής διαδικασίας»*, κάτω από την επίδραση των επιστημών της φύσης, συμπληρώνει ο Agamben (2002, 25).

Κατά το 18^ο και 19^ο αιώνα διαμορφώνεται μια νέα έννοια του ιστορικού χρόνου. Ο χρόνος αυτός, σύμφωνα με τη Ρεπούση (2004, 178), εξακολουθεί να είναι γραμμικός, ωστόσο, *«από μονογραμμικός γίνεται εν δυνάμει πολύγραμμος, καθώς επιτρέπει να αναπτύσσονται εντός του αφηγήσεις που δε συμψηφίζονται σε μια ενιαία πορεία του ανθρώπινου γένους»*. Πιο απλά, από ένα χριστιανικό γένος έχουμε τη δημιουργία των εθνών, με διαφορετική εξέλιξη. Συνεχίζοντας η Ρεπούση προσθέτει πως *«ο πολύγραμμος, εκκοσμικευμένος χρόνος είναι ταυτόχρονα και παγκόσμιος, που επιτρέπει τη μετάβαση σε διαφορετικές εθνικές ιστορίες και ταυτόχρονα εξασφαλίζει τη συνοχή και την ενότητά του»*. Ο πολιτισμός αποτελεί το εννοιολογικό εργαλείο που επιτρέπει την πολυδιάσπαση και την ενότητα του ιστορικού χρόνου, αντικαθιστώντας τη Θεία Πρόνοια.

Η διαδικασία επινόησης των εθνικών ιστοριών, δηλαδή, επέβαλε και την αναδιάρθρωση του ιστορικού χρόνου και, μ' αυτόν τον τρόπο πια, με την εθνική ταυτότητα ο χρόνος αρθρώνεται ως αφήγηση. Έτσι, σύμφωνα με το Λιάκο (2007, 200) η εθνική αφηγηματοποίηση της ιστορίας, δίνει μια νέα σημασία στο χρόνο και παρουσιάζει το έθνος ως έναν ενεργό ιστορικό παράγοντα, που αποκτά μια νέα ιστορική ταυτότητα μέσω της αφηγηματοποίησης, συγκροτώντας έτσι την ενεργό μνήμη του έθνους. Το ίδιο εντοπίζει και ο Κόκκινος (1998, 142), όταν αναφέρεται στον ιστορικισμό, και στη χρήση της ιστορίας ως μηχανισμό συγκρότησης και εγχάραξης της εθνικής ταυτότητας. Ο ιστορικισμός *«δομεί τον αφηγηματικό της (της ιστορίας) ιστό στον οριζόντιο γραμμικό άξονα, που συνδέει τα ιστορικά γεγονότα σε αλληλουχίες αιτιών- αιτιατών»*. Εκεί, ο ιστορικός χρόνος έχει ως κοινωνική λειτουργία τη συγκρότηση συλλογικής ταυτότητας, μέσω του προσδιορισμού της συλλογικότητας στο παρελθόν και μέσω του προσανατολισμού του κοινωνικού συνόλου στο μέλλον. Προς την ίδια κατεύθυνση συνηγορεί και ο Γατσωτής (2006, 585), σύμφωνα με τον οποίο η γραμμική αντίληψη του χρόνου αποτελεί στοιχείο εθνικής ενότητας. Αυτό γιατί προσδίδει στο έθνος μια αίσθηση ενότητας, κοινής ταυτότητας που προκύπτει και έχει κληροδοτηθεί από το παρελθόν. Αυτή η πολιτισμική ιδιαιτερότητα του έθνους έχει παραμείνει ίδια στο πέρασμα του χρόνου,

ενώ, παράλληλα, το προσανατολίζει για το πώς θα ενεργήσει στο παρόν και το μέλλον. Ωστόσο, τις περισσότερες φορές «*ανασυγκροτείται επιλεκτικά μόνο εκείνο το παρελθόν που αφορά άμεσα το σημερινό έθνος που υποβαστάζει το ιδεολόγημα της διαχρονικής του συνέχειας... ενώ οι ασυνέχειες, οι αντιφάσεις και οι συγκρούσεις αποσιωπώνται*».

20^{ος} αιώνας

Στον 20^ο αιώνα, με την επίδραση της ιστοριογραφικής Σχολής των Annales (1929-1997), ο ιστορικός λόγος κάνει μια στροφή από τον αφηγηματικό του χαρακτήρα και γίνεται πιο αναλυτικός, δίνοντας έμφαση σε όλες τις πλευρές των φαινομένων και των κοινωνικών μετασχηματισμών. Το ίδιο παρατηρείται και στον ιστορικό χρόνο. (Κόκκινος, 1998, 226). Εγκαταλείπεται η αφηγηματική ιστορία που παρακολουθούσε μια διαδοχή γεγονότων και εμφανίζεται μια ιστορία που εξετάζει τις συνθήκες σε μια ιστορική περίοδο (Ιγκερς, 2006, 20). Αντί, λοιπόν, να τοποθετούμε τα γεγονότα (πολιτικά, στρατιωτικά κ.α.) σε μια συνεχή, ομοιογενή γραμμή του χρόνου και τα ερμηνεύουμε σε σχέση προηγούμενου-επόμενου, μπορούμε να στραφούμε σε μια σειρά από «*διαπλεκόμενους χρόνους*», ανάλογα με τη διάρκεια των ιστορικών φαινομένων (Γιαννόπουλος, 1988).

Ο Braudel, όπως σχολιάζουν οι Γιαννόπουλος (1988) και Συμεωνίδη (2010), υπέδειξε πως «*η ιστορία δεν κινείται μ' ένα ρυθμό, αλλά με πολλούς, και πως τα ιστορικά φαινόμενα συμβαίνουν σε μικρούς, μεσαίους και μεγάλους κύκλους, οι οποίοι εμπλέκονται μεταξύ τους*». Για τον Braudel, όπως επισημαίνει και ο Κόκκινος (1998, 27) η ιστορική επιστήμη δεν είναι απλά μια αφήγηση γεγονότων του παρελθόντος με κάθε λεπτομέρεια, αλλά η «*μελέτη των σχέσεων που συνδέουν ποικίλα πεδία της ανθρώπινης δραστηριότητας*». Συγκεκριμένα, ο Braudel (1987) εστίασε την προσοχή των ιστορικών σε τρεις διαφορετικές πραγματικότητες:

Τον βραχύ, τον σύντομο χρόνο της καθημερινότητας, των γεγονότων, της δράσης, καθώς τα ιστορικά γεγονότα εκτυλίσσονται γρήγορα και κάποιες φορές επεισοδιακά.

Τον χρόνο της μακράς διάρκειας, που μετριέται σε αιώνες ή χιλιετίες και αφορά στη διάρκεια των κοινωνικών δομών και θεσμών, των πολιτισμών και γενικά των δεδομένων της ιστορίας που μεταβάλλονται με βραδείς ρυθμούς. Παρά το γεγονός πως στην ιστορία τίποτα δε μένει ακίνητο, υπάρχουν στοιχεία που μένουν σχεδόν αμετάβλητα για μεγάλο χρονικό διάστημα. Τέτοιες σταθερές ιστορικές πραγματικότητες, που δεν αλλάζουν πολύ μέσα στο χρόνο λέγονται δομές και σύμφωνα με το Γιαννόπουλο (1988) «*επιηρεάζουν, μορφοποιούν ή και καθορίζουν τη ζωή ολόκληρων κοινωνιών, συνήθως για αιώνες*».

Τον ενδιάμεσο χρόνο της συγκυρίας, που εξετάζει το παρελθόν σε μεγάλες περιόδους, αυτές που μετριούνται με γενιές ή που μπορεί να καλύπτουν χρονικό διάστημα μισού αιώνα, μελετώντας κυρίως το επίπεδο της υλικής ζωής και των οικονομικών κύκλων. Οι συγκυρίες πιέζουν τις δομές «*με περιοδικές διακυμάνσεις*» που κρατούν λίγα χρόνια ή και δεκαετίες, χωρίς όμως με την πίεση που ασκούν να

μπορούν να τις μεταβάλλουν. Σύμφωνα με το Γιαννόπουλο (1988) η κάθε συγκυρία έχει δύο φάσεις. Από τη μία την ευνοϊκή και από την άλλη τη δυσμενή που βελτιώνει και χειροτερεύει τη ζωή των κοινωνιών, αντίστοιχα.

Σύμφωνα με το Σμυρναίο (2013, 157), ο Braudel δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο χρόνο της «μακράς διάρκειας», καθώς μπορεί να αποδειχθεί καθοριστικός για την ερμηνεία των γεγονότων της «μέσης» και «βραχείας» διάρκειας. Μπορεί να προσδώσει στον ιστορικό μια νέα οπτική που να εξυπηρετεί, εντέλει, τη «σφαιρική ή ολική ιστορία». Συνεχίζοντας, αναφέρει το παράδειγμα του Βέικου για το χρόνο στη Νέα Ιστορία: *«Στη θέση της παράστασης ενός ρεύματος που κυλά γραμμικά προς τα εμπρός, μπαίνει η εικόνα της θάλασσας που άλλοτε φουσκώνει και σηκώνει κύματα και άλλοτε ηρεμεί γαλήνια, αλλά που τόσο οι θυελλώδεις κυματισμοί της όσο και οι περίοδοι ηρεμίας της κρύβουν πολλαπλές κανονικές διακυμάνσεις που εξηγούνται με την αλληλεπίδρασή τους»*. Σημασία λοιπόν έχει να κατανοήσουν οι μαθητές πως τα γεγονότα που συμβαίνουν είναι πολλά και συμβαίνουν ταυτόχρονα, ενώ πίσω τους κρύβονται οι αιτίες που τα προκαλούν. Έτσι, λοιπόν, η ιστορία δεν είναι μόνο δομές, συγκυρίες ή γεγονότα, αλλά όλα αυτά στη διαπλοκή τους.

Συνοψίζοντας, για τον Braudel συνυπάρχουν ταυτόχρονα πολλές και διαφορετικές χρονικότητες κάτι το οποίο οδηγεί στην εγκατάλειψη του μονογραμμικού χρόνου. Η παραπάνω επισήμανση θα επιφέρει, όπως σημειώνει και ο Κόκκινος (1998, 239) *«την αμφισβήτηση του ιδεολογήματος της διαρκούς προόδου»* και ταυτόχρονα και της υπεροχής του δυτικού πολιτισμού, έναντι των άλλων. Αυτός ο κλονισμός της πεποίθησης της θετικής προόδου της κοινωνίας θα οδηγήσει στην αμφισβήτηση του ορθού λόγου ως μοναδικής αλήθειας και στην ανάδυση μιας νέας εποχής, της μετανεωτερικότητας.

Μετανεωτερικότητα

Η μετανεωτερικότητα είναι η περίοδος που εκτείνεται χρονολογικά από το τέλος του 20^{ου} αιώνα έως τις αρχές του 21^{ου}. Συνδέεται με την παγκοσμιοποίηση, τη ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας, τη διάδοση της πληροφορίας, ξεπερνώντας τα εμπόδια του χώρου και του χρόνου. Εμφανίζονται νέοι τρόποι βίωσης του χρόνου, η εποχή χαρακτηρίζεται από μια παροντική αίσθηση του χρόνου, ο χρόνος της στιγμής (Ασημάκη, 2011, 5). Χαρακτηριστική είναι η ρήση του (Bauman, 1992, 230), στην προσπάθειά του να τη χαρακτηρίσει: *«Έχουμε πια να κάνουμε με ένα παρελθόν λησμονημένο η υπερβολικά μνημονευόμενο, μ' ένα μέλλον που είτε έχει σχεδόν εξαφανιστεί από τον ορίζοντα ή είναι πρώτα και κύρια απειλητικό, μ' ένα παρόν που είτε αναλώνεται αδιάκοπα στην αμεσότητα της στιγμής ή είναι σχεδόν στατικό κι ατέρμονο, σχεδόν αιώνιο»*.

Σε αντίθεση προς την νεωτερικότητα, φαίνεται να προτιμάται η διαφορά σε σχέση με την ομοιογένεια. Τίθεται υπό αμφισβήτηση η πίστη στον ορθό λόγο αλλά και η

συνεχής πρόοδος και οι μεγάλες αφηγήσεις (Ασημάκη, 2011, 8). Και αυτό συμβαίνει γιατί οι μεγάλες αφηγήσεις ήταν αυτές που προσπαθούσαν να εξηγήσουν και να δικαιολογήσουν τη δυτική αντίληψη για συνεχή πρόοδο, πρόοδο που έπρεπε να επιβληθεί σε όλο τον κόσμο και να τον ομογενοποιήσει. Ο σκεπτικισμός απέναντι σ' αυτή την πρόοδο οδήγησε *«στην απόρριψη μιας γραμμικής, τελεολογικής και πάντοτε προοδευτικά ευημερούσας εξέλιξης της ιστορίας»*. Αυτό γιατί κάποιες φορές η πρόοδος προκαλεί και οπισθοδρομήσεις, όπως γενοκτονίες, περιβαλλοντικές καταστροφές όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Σμυρναίος (2013, 48). Επιπλέον, οι μεγάλες αφηγήσεις αντικαθίστανται από *«μικροαφηγήσεις»* που αφορούν συγκεκριμένες συγχρονικές καταστάσεις, *«τονίζοντας την ασυνέχεια μέσα την ιστορία για να συμπεράνουν ότι δεν είναι δυνατή η μεγάλη αφήγηση»* (Γγκερς, 2006, 148).

Γίνεται αντιληπτό από τα παραπάνω, όπως επισημαίνει ο Κόκκινος (1998, 36-41) πως *«ο ιστορικός αναπλέει τον χρόνο με πυξίδα τις γνωστικές και ιδεολογικές ευαισθησίες της εποχής του»*, χωρίς να εξηγεί το παρελθόν σαν κάτι αμετάβλητο και εξωτερικό προς αυτόν αλλά *«το ανασυγκροτεί και το αναδιαμορφώνει στο πλαίσιο το χωρο-χρονικών συντεταγμένων της ιστορικής του ανάλυσης»*. Επίσης, έμφαση δίνει στη *«συνείδηση της χρονικότητας που έχει ο ιστορικός, όχι ως άτομο αλλά ως πρίσμα του κοινωνικού συνόλου»*, καθώς ο χρόνος είναι κοινωνικά προσδιοριζόμενος, με βάση τις ανάγκες της εκάστοτε κοινωνίας.

1. 3. Ανάπτυξη της έννοιας του χρόνου στα παιδιά

Ο κόσμος που μας περιβάλλει αποτελείται από μία πληθώρα ερεθισμάτων τα οποία όμως μπορούμε να βάλουμε σε τάξη, αναπτύσσοντας ένα σύστημα οργανωμένων, με βάση τη λογική, εννοιών. Γενικότερα, η έννοια μπορεί να οριστεί, σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1985, 42) ο τρόπος με τον οποίο θέλουμε να δηλώσουμε *«ομοιότητες μεταξύ πραγμάτων (προσώπων, αντικειμένων, γεγονότων, καταστάσεων) που είναι ως προς τα άλλα χαρακτηριστικά διαφορετικά»*, ενώ για το σχηματισμό τους απαιτούνται δύο διεργασίες, η γενίκευση και η αφαίρεση. Κατά την αφαίρεση εντοπίζονται τα στοιχεία που είναι όμοια ανάμεσα σε διαφορετικά αντικείμενα, ενώ, κατά τη γενίκευση, παράγεται ένας κανόνας. Η Ρεπούση (2004, 330) ορίζει τις έννοιες ως *«γενικεύσεις που προκύπτουν μέσα από συγκεκριμένες διανοητικές λειτουργίες, οι οποίες αφορούν κατά κύριο λόγο στην αφαίρεση και στην ταξινόμηση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών και γνωρισμάτων»*. Αποτελούν, δηλαδή, κατά κάποιον τρόπο, ένα μέσο οργάνωσης των εμπειριών των ατόμων και προσαρμογής.

Σύμφωνα με τον Αμερικανό ψυχολόγο Siegler (2002, 377) τόσο ο χρόνος, όσο και ο χώρος αποτελούν δύο από τις βασικές αλλά και γενικές έννοιες *«που αναπτύσσονται στα παιδιά όλων των πολιτισμών και πιθανότατα όλων των ιστορικών περιόδων»* αποτελώντας, δηλαδή, έννοιες παγκόσμιες και διαχρονικές. Οι έννοιες αυτές εμφανίζονται νωρίς στην ανάπτυξη των παιδιών και αντανακλούν την επίδραση του περιβάλλοντος πολιτισμού. Σύμφωνα με τον Siegler η έννοια του χρόνου περιλαμβάνει τον εμπειρικό αλλά και το λογικό χρόνο. Ο εμπειρικός χρόνος αναφέρεται στην υποκειμενική μας εμπειρία για τη σειρά και τη διάρκεια των γεγονότων κάτι το οποίο παρατηρείται από ακόμη και στα βρέφη. Ο λογικός χρόνος, *«περιλαμβάνει ιδιότητες που συνάγονται με το λογικό συλλογισμό»*.

Εμπειρικός χρόνος

Σε σχέση με τον εμπειρικό χρόνο, έρευνα των Haith, Wentworth & Canfield (1993) αναφέρει πως σε βρέφη 3 μηνών που έδειχναν φωτογραφίες με συγκεκριμένη σειρά μπορούσαν έπειτα από λίγο να αναγνωρίζουν και να κωδικοποιούν το μοτίβο και να κοιτάζουν προς το σωστό μέρος, πριν την εμφάνιση της επόμενης φωτογραφίας. Επίσης, σε έρευνα του Friedman (1995), βρέφη 8 μηνών ξεχωρίζουν το αν μια ταινία που δείχνει ένα τούβλο που το πετάνε και έπειτα πέφτει παίζεται προς τα εμπρός ή προς τα πίσω. Ανάλογα είναι και τα αποτελέσματα έρευνας του Bauer (1995), με βάση την οποία στην ηλικία των 12 μηνών εκτελούν δύο πράξεις στη σωστή σειρά.

Πιο αργά, σύμφωνα με τον Siegler, αναπτύσσεται *«η ικανότητα υπολογισμού της διάρκειας των γεγονότων»*, βασιζόμενος σε έρευνα του Fraisse (1982) όπου φαίνεται πως στα 5 έτη τα παιδιά υπολογίζουν διάρκειες 3 έως 30 δευτερολέπτων. Από τα 5 έτη και έπειτα τα παιδιά, ναι μεν έχουν την ικανότητα να μετράνε, αλλά πολλές φορές

η μέτρηση αυτή γίνεται με σε διαφορετικές μονάδες χρόνου, κάτι το οποίο μπορεί να οδηγήσει σε λάθος υπολογισμούς, ανατρέχοντας στα πορίσματα έρευνας του Levin (1989). Αναφερόμενος στην αίσθηση της διάρκειας, σε εβδομάδες ή μήνες ο Siegler την τοποθετεί να αναπτύσσεται αργότερα, ενώ στην ηλικία των 4 ετών αντιλαμβάνονται πως κάποιο γεγονός συνέβη πιο πρόσφατα σε σχέση με κάποιο άλλο (Friedman, 1991).

Λογικός χρόνος

Σημαντική ήταν η συμβολή του Ελβετού Jean Piaget στον τομέα της γνωστικής ψυχολογίας, μελετώντας την ανάπτυξη των παιδιών. Ο Piaget ήταν θεωρητικός των σταδίων και υποστήριξε ότι η ανάπτυξη προχωρεί με μια ακολουθία ποιοτικών μεταμορφώσεων (Cole & Cole, 2002, 283). Υποστήριξε πως η διανοητική ανάπτυξη επιτελείται κατά στάδια, τα οποία αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες ηλικιακές ομάδες. Τα διαδοχικά αυτά στάδια είναι αυστηρά καθορισμένα και οι διεργασίες της αναπτυξιακής αλλαγής είναι ίδιες για όλους τους ανθρώπους, έχουν δηλαδή, παγκόσμια και καθολική ισχύ. Συγκεκριμένα:

1^ο στάδιο: αισθητηριο-κινητικής νόησης, που διαρκεί από την γέννηση ως και την ηλικία των 2 ετών (βρεφική ηλικία): Το νεογέννητο με τα απλά αντανακλαστικά του και που οι ενέργειές του δεν έχουν κάποιο συστηματικό στόχο εξελίσσεται σε ένα παιδί που αρχίζει να δείχνει τα πρώτα στάδια ευφυΐας, στηριζόμενο πια σε αντιληπτικές εμπειρίες. (Salkind, 2004, 287).

2^ο στάδιο: της προ-λογικής νόησης, από τα 2 έως τα 6 έτη (νηπιακή ηλικία): Η ανάπτυξη της γλώσσας αποτελεί τη σημαντικότερη επίτευξη αυτού του σταδίου. Πλέον είναι σε θέση να χειριστεί σύμβολα που αναπαριστούν το περιβάλλον (γλωσσικά), χωρίς να δεσμεύεται από την αντιληπτική του εμπειρία και τα όσα του προσφέρει το περιβάλλον (Salkind, 2004, 292). Κυριαρχεί ο εγωκεντρισμός, δηλαδή η θεώρηση του κόσμου από την προσωπική σκοπιά, χωρίς διαφοροποίηση ανάμεσα σ' αυτό και τους άλλους. Παρατηρείται «σύγχυση φαινομενικού και πραγματικού», ενώ σύγχυση παρατηρείται και στην κατανόηση των σχέσεων αιτίας- αποτελέσματος (Cole & Cole, 2001, 133).

3^ο στάδιο: της συγκεκριμένης λογικής σκέψης, από τα 6 έως τα 12 έτη (παιδική ηλικία): Το παιδί μπορεί να επιτελέσει συγκεκριμένες νοητικές λειτουργίες και να λύσει ποικίλα γνωστικά έργα. Μπορεί πλέον να «συνδυάζει, να κατατάσσει και να μετασχηματίζει αντικείμενα και πράξεις» (Cole & Cole, 2013, 132).

4^ο στάδιο: της τυπικής νόησης από τα 12 έτη έως τα 19 έτη, δηλαδή, το τέλος της εφηβείας.

Η αφηρημένη σκέψη του εφήβου αποτελεί το ορόσημο αυτού του σταδίου, καθώς οι έφηβοι ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για «αφηρημένες έννοιες και για την ίδια τη διεργασία της σκέψης» (Cole & Cole, 2013, 132). Επεκτείνεται η ικανότητα και ο τρόπος σκέψης των παιδιών και αυξάνεται η χρήση της μεταγνώσης. Η αφηρημένη αυτή νοητική επεξεργασία βασίζεται σε υποθέσεις και δεν εξαρτάται άμεσα από το

περιβάλλον. Το στάδιο αυτό «προϋποθέτει τη ικανότητα του ανθρώπου να σχηματίζει, να ελέγχει και να αξιολογεί υποθέσεις», συγκρίνοντας την πραγματικότητα με αντικείμενα και γεγονότα τα οποία είτε είναι γνωστά είτε έρχονται σε αντίθεση μ' αυτήν, χωρίς κατ' ανάγκη τα γεγονότα αυτά να πρέπει να παρατηρηθούν. Για παράδειγμα, σε έρευνα του Greene (1990) που συμμετείχαν μαθητές Γυμνασίου, Λυκείου και φοιτητές πρωτοετείς και τελειόφοιτοι, τους ζητήθηκε να περιγράψουν τι θα μπορούσε να τους συμβεί στο μέλλον. Οι μεγαλύτεροι μπορούσαν να υποθέσουν και να περιγράψουν την κατάσταση με περισσότερες λεπτομέρειες σε σχέση με τους μικρότερους (Craig- Baucum, 2002, 33-34). Ωστόσο, δεν είναι εφικτό όλα τα άτομα να κατακτήσουν το στάδιο της τυπικής νόησης, καθώς προϋπόθεση αποτελεί ένα επίπεδο νοημοσύνης του ατόμου αλλά καθοριστικοί είναι και οι πολιτισμικοί, οι κοινωνικοοικονομικοί αλλά και οι εκπαιδευτικοί παράγοντες (Craig- Baucum, 2002, 34).

Ο Piaget, προκειμένου να ερευνήσει την έννοια του χρόνου, συγκεκριμένα, την εξετάζει σε σχέση με την ταχύτητα των αντικειμένων στο χώρο, χωρίς να εστιάζει σε χρονολογικές γνώσεις. Τον ενδιαφέρει η ανάλυση της λογικής σκέψης των παιδιών σε προβλήματα παράστασης του χρόνου, δίνοντας έμφαση στις σχέσεις κίνησης. Ο χρόνος και ο χώρος αποτελούν για τον ίδιο έννοιες στενά συνδεδεμένες κάτι που φαίνεται και στον ορισμό που δίνει για το χρόνο λέγοντας πως: «ο χώρος είναι μια εγγραφή της στιγμής του χρόνου και ο χρόνος είναι ο χώρος σε κίνηση». Ως αποτέλεσμα, οι χρονικές έννοιες είναι στενά συνδεδεμένες με την αντίληψη του χώρου και «η γνώση της χωρικής πορείας επηρεάζεται πάνω απ' όλα από τα χωρικά δεδομένα». Ο χρόνος μπορεί να διαπιστωθεί από την αντίληψη κινήσεων και ταχυτήτων (Μπονίδης, 1995, 77).

Ο Μπονίδης (1995, 177-178) περιγράφει με λεπτομέρειες σε άρθρο του τις τρεις φάσεις κατά τις οποίες αναπτύσσεται η έννοια του χρόνου, σύμφωνα με τον Piaget:

1^η φάση- «αισθησιοκινητικός» ή «πρακτικός χρόνος»: Η έννοια του χρόνου και η έννοια του χώρου συγχέονται. Ο χρόνος υπάρχει σε σχέση με κάποια πράξη. Τα βρέφη ακολουθούν μια συγκεκριμένη χρονική ακολουθία: προκειμένου να συντονίσουν τις κινήσεις τους (π. χ. θηλασμός), χωρίς ωστόσο, αυτό να σημαίνει αντίληψη του χρόνου. Αργότερα, το παιδί πειραματίζεται εκτελώντας συγκεκριμένες ενέργειες και περιμένοντας το αντίστοιχο αποτέλεσμα.

2^η φάση - «παραστατικός χρόνος»: Σταδιακά, λοιπόν, το παιδί ξεκινάει να κάνει κάποιους λογικούς συνδυασμούς ανάμεσα στο χρόνο, το χώρο και την ταχύτητα. Το παιδί αντιλαμβάνεται αντικείμενα και κινήσεις που τα συνδέει με τον «παραστατικό» χρόνο. Το ότι ο χώρος και ο χρόνος διαφοροποιούνται κατορθώνεται σε σχέση με την ταχύτητα, η οποία έχει αναπαραστατικό χαρακτήρα. Για παράδειγμα, το παιδί μπορεί να αντιληφθεί πως το πιο γρήγορο αυτοκίνητο διανύει κάποια απόσταση σε λιγότερο χρόνο. Όμως, αν δύο αυτοκίνητα κινούνται με διαφορετικές ταχύτητες δεν μπορεί να κατανοήσει τη σχέση ταχύτητας- χρόνου.

3^η φάση - «λειτουργική» ή «λογική έννοια του χρόνου»: Σε αυτή τη φάση η αντίληψη του χρόνου είναι ανεξάρτητη από την αντίληψη του χώρου. Η τυπική λογική σκέψη

βοηθάει στην αντίληψη του χρόνου και του χώρου, καθώς το παιδί έχει μάθει τη σχέση διαστήματος, χρόνου, ταχύτητας με αποτέλεσμα να μπορεί να «κάνει χωροχρονικούς συνδυασμούς επί του συγκεκριμένου πεδίου των νοητικών ενεργειών του» (Φράγκος, 1985, 372).

Ο Μπονίδης παραθέτει το διάγραμμα του Φράγκου (1985), για να περιγράψει με συντομία την πορεία που ακολουθείται, κατά το οποίο:

1^η φάση: χρόνος= χώρος

2^η φάση: χρόνος= χώρος και χρόνος

3^η φάση: χρόνος= καθαρός μαθηματικός χρόνος, χρονική αφαίρεση

Ο Siegler (2002, 378) παραθέτει το πείραμα που εκτέλεσε ο Piaget προκειμένου να μετρήσει τη λογική κατανόηση του χρόνου. Παρουσίασε σε παιδιά δύο τρένα που κινούνταν σε παράλληλες τροχιές και προς την ίδια κατεύθυνση με την ερώτηση ποιο τρένο ταξίδευε για περισσότερη ώρα. Τα παιδιά μικρότερα των 6 ετών έλεγαν πως το τρένο που σταμάτησε πιο μακριά ταξίδευε για περισσότερη ώρα, αν και τα δύο ξεκινούσαν και σταματούσαν ταυτόχρονα, συμπεραίνοντας πως στο λεγόμενο προεννοιολογικό στάδιο τα παιδιά δεν είχαν λογική κατανόηση του χρόνου. Η ερμηνεία του πειράματος αμφισβητήθηκε αργότερα από τον Levin , τονίζοντας πως τα άνισα διαφορετικά σημεία τερματισμού θα μπορούσαν να οφείλονται για τις λάθος εκτιμήσεις των παιδιών. Επαναλαμβάνοντας το πείραμα με τρένα που κινούνταν σε κυκλικές τροχιές, φάνηκε πως τα παιδιά δε δυσκολεύονταν να εντοπίσουν ποιο αυτοκίνητο ταξίδευε για περισσότερο χρόνο. Το ίδιο έδειξε και το πείραμα με τη διάρκεια του ύπνου, όπου δυο κούκλες κοιμήθηκαν και ξύπνησαν την ίδια ή διαφορετική στιγμή. Ο Siegler τονίζει πως την ίδια δυσκολία στην αντίληψη του χρόνου αντιμετωπίζουν ακόμη και οι ενήλικες, καθώς οι περισσότεροι έχουν την πεποίθηση πως όλα τα μέρη ενός αντικειμένου, για παράδειγμα οι δύο πόρτες ενός αυτοκινήτου, κινούνται με την ίδια ταχύτητα. Ο Levin προτείνει, για να ξεπεραστεί το συγκεκριμένο πρόβλημα, τη χρήση φυσικών πειραμάτων, για παράδειγμα ένα παιδί κρατάει ένα ραβδί με τη μια του άκρη ενωμένη με έναν άξονα περιστροφής. Όταν το παιδί κρατάει την εσωτερική πλευρά κινείται πιο αργά σε σχέση με το όταν κρατάει την εξωτερική πλευρά.

Τα νέα αυτά στοιχεία δίνουν μια άλλη διάσταση στην κατανόηση του χρόνου από τα παιδιά, καθώς υποδεικνύουν και άλλους παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η γνωστική ανάπτυξη, αποσυνδέοντάς τη, σταδιακά, από την κυρίαρχη ως τότε θεωρία των σταδίων, που τη συνέδεε άρρηκτα με την ηλικία.

1.4. Ανάπτυξη της έννοιας του ιστορικού χρόνου

1.4.1. Τι σημαίνει ιστορική σκέψη

Τα πορίσματα της ψυχοπαιδαγωγικής συμβάλλουν ιδιαίτερα στον προσδιορισμό της διδακτέας ύλης, παρέχοντας παράλληλα βοήθεια και κατευθύνσεις στους δασκάλους ώστε να χαράξουν τη στρατηγική τους για τη βελτίωση της ιστορικής σκέψης των μαθητών. Από την άλλη πλευρά, η κατανόηση της ιστορικής σκέψης των μαθητών έχει ιδιαίτερη σημασία για την ιστορική εκπαίδευση, μιας και, αποκτώντας πρόσβαση στις σκέψεις και τις ιδέες τους, δίνεται η δυνατότητα για βελτίωση των μεθόδων διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας. Στόχος του μαθήματος είναι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών και η δημιουργία κριτικά σκεπτόμενων πολιτών.

Η ιστορική σκέψη αποτελεί μια σύνθετη διανοητική και κοινωνική διαδικασία που σχετίζεται με την ιστορική γνώση. Κατά τον Moniot (2002, 68) το να σκέφτεται κανείς ιστορικά σημαίνει να μαθαίνει να εξατομικεύει αλλά και να γενικεύει ανάλογα με τις ιστορικές πηγές που διαθέτει και τα ερωτήματα που απευθύνει. Με την άποψη του Moniot ταυτίζεται και η Νάκου, σύμφωνα με την οποία η ιστορική σκέψη συνδέεται με τη χρήση και ερμηνεία κάθε είδους μαρτυριών, με βάση τα οποία μπορούν να προκύψουν ερωτήματα, να διατυπωθούν υποθέσεις και να εξαχθούν συμπεράσματα για το παρελθόν και τη σχέση του με το παρόν. Βασικά στοιχεία της ιστορικής σκέψης αποτελούν η μεθοδολογία (ερωτήσεις, χρήση και ερμηνεία πηγών, διατύπωση υποθέσεων, άρθρωση ιστορικού λόγου), το περιεχόμενο, το οποίο συνδέεται με την έννοια του «παρελθόντος» και τη σχέση του με το παρόν και τα ειδικά χαρακτηριστικά, που συνδέονται με τα ιστορικά ζητήματα και προϋποθέτουν ειδικά αναπτυγμένο εννοιολογικό σύστημα και δεξιότητες (Νάκου, 2000, 18-44). Σύμφωνα με τις αντιλήψεις για τη διδακτική της Ιστορίας η ιστορική γνώση συναρτάται από τρεις κατηγορίες, τη δηλωτική/ προτασιακή γνώση, τη μεθοδολογική/ διαδικαστική και την εννοιολογική. Η δηλωτική γνώση σχετίζεται με το περιεχόμενο, με τη γνώση των ιστορικών γεγονότων, η μεθοδολογική έχει σχέση με τη διαδικασία απόκτησης της ιστορικής γνώσης, από τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται και η εννοιολογική αναφέρεται στη γνώση της ιστορικής γλώσσας. «*Δε νοείται μεθοδολογική γνώση ανεξάρτητα από το περιεχόμενο και τούμπάλιν*» ισχυρίζεται η Ρεπούση για να τονίσει την αλληλεξάρτησή τους, ενώ η εννοιολογική γνώση που διαπερνά τις άλλες δύο (Ρεπούση, 2004, 292).

Από την πλευρά τους οι Seixas & Peck (2004) εστιάζουν το ενδιαφέρον τους σε έξι στοιχεία της Ιστορίας που παρέχουν ένα πλαίσιο για την ανάλυση της ιστορικής σκέψης, τα οποία είναι: 1) Σημαντικότητα (Significance), 2) Επιστημολογία και οι Αποδείξεις (Epistemology & Evidence), 3) Συνέχεια και Αλλαγή (Continuity & Change) 4) Πρόοδος και Παρακμή (Progress & Decline), 5) Ενσυναίσθηση και Ηθική κρίση (Empathy & Moral Judgment) και 6) η Ιστορική Διάδραση (Historical Agency). Συγκεκριμένα, ως προς το στοιχείο της «Αλλαγής και Συνέχειας»,

αναγνωρίζεται η αλλαγή, η μεταβολή με το πέρασμα του χρόνου, ως κομβικό σημείο για την κατανόηση της ιστορικής σκέψης, θεωρώντας προαπαιτούμενα την αντίληψη και κατανόηση των χρονικών εννοιών, καθώς επίσης και εκείνη της σειροθέτησης. Η κατανόηση των χρονικών εννοιών αφορά στο να μπορούν τα παιδιά να χειριστούν, αρχικά, την ώρα, τις ημέρες, τους μήνες, τις δεκαετίες και τους αιώνες. Με τη σειροθέτηση εννοείται η τοποθέτηση γεγονότων σε σειρά, κάτι το οποίο μπορεί να υποβοηθηθεί με τη χρήση φωτογραφιών και στοιχείων υλικού πολιτισμού. Προϋπόθεση, ωστόσο, αποτελεί οι μαθητές να κάνουν συνδέσεις αυτών των στοιχείων. Όσον αφορά στην «Πρόοδο και Παρακμή», εντοπίζει πως επικρατεί η αίσθηση μιας διαρκούς προόδου, πως η ζωή βελτιώνεται συνεχώς σε όλους τους τομείς στο πέρασμα του χρόνου, συστήνοντας στους εκπαιδευτικούς να προβληματίζουν τους μαθητές και να ενθαρρύνουν διαφορετικές αντιλήψεις. Σύμφωνα με την von Heyking (2004, 11), αποτελεί σημαντικό στοιχείο να κατανοήσουν τα παιδιά πως οι πράξεις των ανθρώπων στο παρελθόν έχουν επίδραση σε εμάς σήμερα και πως οι δικές μας πράξεις θα έχουν επιπτώσεις στο μέλλον, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην εκπαίδευση του αυριανού πολίτη, γεγονός που συνιστά σημαντική συνεισφορά της Ιστορίας. Επειδή η Ιστορία ενδιαφέρεται για την αλλαγή και τη συνέχεια στις σχέσεις των ανθρώπων με το πέρασμα του χρόνου, είναι επόμενο η ιστορική σκέψη να απαιτεί ένα χωρικό και ένα χρονικό πλαίσιο. Σύμφωνα με το Γιαννόπουλο (1988), κάποια από τα στοιχεία που διαμορφώνουν την ιστορική σκέψη είναι *«η αναγνώριση του πεδίου της ιστορίας, η διασταύρωση των ιστορικών χρόνων και του μακρού χρόνου –μακρά διάρκεια- των δομών, του μέσου χρόνου των συγκυριών και του σύντομου χρόνου των γεγονότων και η ιστορική ανάλυση»* (Μπούντα-Ευθυμίου, 2006, 93).

1.4.2. Διάκριση ιστορικών εννοιών

Βασικό εργαλείο της ιστορικής σκέψης και γνώσης, καθώς και της επικοινωνίας της, θεωρείται η έννοια. Η Ρεπούση ανατρέπει στον Prost για μια πρώτη διάκριση ανάμεσα στις έννοιες, με βάση τον πρωτογενή ή δευτερογενή χαρακτήρα τους. Οι έννοιες πρωτογενούς χαρακτήρα προέρχονται από το παρελθόν και χρησιμοποιούνται ως στοιχεία για την κατανόηση της ιστορικής κατάστασης μέσα στη οποία δημιουργήθηκαν. Είναι πιθανό, δε, οι ιδέες στις οποίες παραπέμπουν να έχουν μεταβληθεί στο πέρασμα του χρόνου. Στο δευτερογενή χαρακτήρα τους οι έννοιες δημιουργήθηκαν εκ των υστέρων για να εκφράσουν τα ιστορικά φαινόμενα που μελετώνται, κάτι που σημαίνει πως απουσιάζουν από το γλωσσικό κεφάλαιο των ανθρώπων της τότε εποχής. Απέκτησαν, δηλαδή, τη σύγχρονη έννοιά τους σε μεταγενέστερη εποχή. Κατά άλλους ιστορικούς, υπάρχουν επιπλέον διακρίσεις και κατηγορίες που αφορούν στις έννοιες, οι οποίες όμως ξεπερνούν τα όρια της παρούσας εργασίας. Αυτή η ποικιλία των ιστορικών εννοιών και η ιδιαίτερη σημασία τους για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και κατ' επέκταση της ιστορικής μάθησης έχει σαν αποτέλεσμα να δημιουργηθούν κάποιες τυπολογίες.

Η Μαντλέν Μισώ (Ρεπούση, 2004, 349) προτείνει τρεις τυπολογίες εννοιών. Στην πρώτη περιλαμβάνει τις «πολύσημες» έννοιες, τις έννοιες με κεφαλαίο και τους όρους- κλειδιά. Στη δεύτερη περιλαμβάνονται αυτές που ανήκουν στην πολιτική, στην κοινωνική και την πολιτισμική σφαίρα. Και στην τρίτη προτείνει την επιλογή εννοιών με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, ανά θέμα μελέτης και κατά βάση με χρονολογική διάταξη (π.χ. ρωμαϊκή περίοδος: αρχή, ακμή, πτώση).

Από την άλλη πλευρά, ο Lee ταξινομεί τις έννοιες σε δύο κατηγορίες. Από τη μία είναι οι έννοιες πρώτου βαθμού, ή οι ουσιαστικές έννοιες, στις οποίες περιλαμβάνονται οι έννοιες με τις οποίες οι ιστορικοί σκέφτονται και αφηγούνται το παρελθόν. Από την άλλη, οι έννοιες δευτέρου βαθμού, ή οι δομικές έννοιες που σχετίζονται με την έρευνα, την τεκμηρίωση και τις μεθόδους της ιστορικής εργασίας. Ανάμεσα σ' αυτές βρίσκονται και η μαρτυρία, η αιτιότητα, η ενσυναίσθηση, η αλλαγή και ο χρόνος.

Η ίδια η Ρεπούση (2004, 347) προτείνει τη διάκριση ανάμεσα σε έννοιες μεθοδολογικού, επικοινωνιακού και σε οργανωτικού χαρακτήρα. Τις έννοιες μεθοδολογικού χαρακτήρα αποτελούν ο ιστορικός χρόνος, ο χώρος, η αιτιότητα, η αλλαγή, η συνέχεια, η συνέπεια, η αλληλουχία, η τεκμηρίωση, η εξήγηση, η ερμηνεία, η ομοιότητα, η διαφορά. Τονίζει πως οι παραπάνω αποτελούν έννοιες απαραίτητες για την ιστορική γνώση και κατανόηση στο σχολείο και πως πρέπει να προσεγγίζονται συστηματικά κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο σχολείο. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τον ιστορικό χρόνο, επισημαίνει πως εξαιτίας της σημασίας του, υπάρχουν ήδη προγράμματα σπουδών που ξεκινούν από τα βιώματα, την άμεση προσωπική εμπειρία των παιδιών για να καταλήξουν σταδιακά στο συλλογικά βιωμένο χρόνο και στο χρόνο των άλλων, προχωρώντας σιγά σιγά προς το παρελθόν και τον ιστορικό χρόνο. Οι έννοιες επικοινωνιακού χαρακτήρα είναι αυτές με τις οποίες οι άνθρωποι σκέφτονται τον κόσμο, επικοινωνούν μεταξύ τους και δημιουργούν το ιστορικό κείμενο. Είτε είναι θεματικά είτε χρονολογικά δομημένες, συσχετίζονται με άλλες και εξαρτώνται από το πλαίσιο αναφοράς τους. Παράλληλα, το γεγονός ότι είναι τόσο διαδεδομένες και πρέπει να χρησιμοποιηθούν στην τάξη ώστε τα μέλη της να συνεννοηθούν, οδηγεί συχνά σε γενικεύσεις ή αφαιρέσεις. Τέλος, οι έννοιες οργανωτικού χαρακτήρα είναι αυτές που προσδιορίζουν μια συγκεκριμένη ιστορική περίοδο (π.χ. Αρχαιότητα, Μεσαίωνα, Βυζάντιο) αλλά και στο σύνολο των σχέσεων, των δραστηριοτήτων και των αξιών που τις προσδιορίζουν και μπορεί να διαφέρουν στο χώρο και το χρόνο.

1.4.3. Κατανόηση ιστορικού χρόνου

Η κατανόηση του ιστορικού χρόνου αποτελεί σημαντικό στοιχείο για την ιστορική κατανόηση. Όπως διαφαίνεται από τα παραπάνω, θεμελιακά και αναγκαία στοιχεία για την κατανόηση οποιουδήποτε ιστορικού θέματος είναι ο χώρος και ο χρόνος, αφού όλα τα ιστορικά ζητήματα αποτελούν ζητήματα ανθρώπινων πράξεων που

διαδραματίστηκαν εντός τόπων και χρόνων. Παράλληλα, ο Moniot(2002, 88) τονίζει: «αν το αντικείμενο της Ιστορίας είναι το ανθρώπινο παρελθόν, η ισχυρή αυτή παρουσία του χρόνου είναι κατ' αρχάς αυτονόητη: η ανθρώπινη εμπειρία είναι χρονική και το ανθρώπινο παρελθόν είναι... μακρύ». Ωστόσο, κατά το Βώρο (1988), «ενώ το χώρο το βρίσκει ο άνθρωπος στο διάβα του, την έννοια του χρόνου τη δημιουργεί ο ίδιος, καθώς μελετάει την κίνηση και τη μεταβολή στη φύση, στην κοινωνία, στον εαυτό του». Αποτελεί προϊόν δικής μας κατασκευής για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε τα γεγονότα, συνδέοντάς τα με χρονικές σχέσεις. Κατά τους Thornton & Vukelich (1988) ο ιστορικός χρόνος ορίζεται ως «η ικανότητα να περιγράψεις ένα άτομο, ένα μέρος, ένα τεχνούργημα ή ένα γεγονός του παρελθόντος, χρησιμοποιώντας κάποιου είδους χρονική γλώσσα»

Η κατανόηση του ιστορικού χρόνου, λοιπόν, αναφέρουν οι de Groot- Reuvekamp *et all* (2015, 1), «βοηθάει τους μαθητές να προσανατολίσουν τον εαυτό τους στο χρόνο και να αναπτύξουν ιστορική συνείδηση, κάτι το οποίο συνεπάγεται συνέπεια μεταξύ του να ερμηνεύεις το παρελθόν, να κατανοείς το παρόν και μιας προοπτικής για το μέλλον». Παράλληλα, κατά τον Hodkinson (2009, 49), δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να «αφομοιώσουν μια οργανωτική δομή» για τη γνώση που έχουν ήδη αποκτήσει.

Στην κατανόηση της έννοιας του ιστορικού χρόνου συνδυάζονται τόσο η αντικειμενική κατανόηση του μετρικού- ημερολογιακού χρόνου (metrical time), όσο και η υποκειμενική κατανόηση του βιωματικού χρόνου (experience time). Στον ιστορικό χρόνο, ο χρόνος γίνεται σαφής με τη μορφή της αφήγησης που δίνει συνοχή σε γεγονότα του παρελθόντος. Ο αντικειμενικός ημερολογιακός χρόνος αποκαλείται αλλιώς και χρονολόγηση. Είναι ιδιαίτερα σημαντικός για τη χρονολόγηση γεγονότων, τον ορισμό της έναρξης και της λήξης μιας περιόδου καθώς επίσης και για την αναπαράσταση της ροής του χρόνου. Η κατανόηση, λοιπόν, της χρονολόγησης αποτελεί τη βάση ώστε να αναπαραστήσει κανείς το παρελθόν και να κάνει συγκρίσεις τόσο ανάμεσα σε διαφορετικές περιόδους όσο και σε σχέση με το παρόν.². Δίνεται, δηλαδή, η δυνατότητα στους μαθητές να οπτικοποιήσουν τον ιστορικό χρόνο, παρά το γεγονός ότι αποτελεί μία αφηρημένη έννοια. Πολλοί ερευνητές (Friedman, 1982, Stow & Haydn, 2000) θεωρούν δεξιότητες που απαιτούν το χειρισμό του ημερολογιακού προαπαιτούμενες για την κατανόηση του ιστορικού χρόνου, αν και οι Barton & Levstik (1994), δε θεωρούν κάτι τέτοιο αναγκαίο.

Η χρονολογική κατανόηση, όμως, εμπεριέχει και άλλες όψεις εκτός από την τοποθέτηση γεγονότων σε χρονολογική σειρά, όπως η διάρκεια, η χρονική γλώσσα και η ορολογία που χρησιμοποιείται, η αίσθηση της διάρκειας μιας περιόδου και γενικά μια ευρύτερη εικόνα των γεγονότων στο χρόνο. Στα παραπάνω όμως πρέπει να συμπεριληφθεί κατά τη Sebba (2000, 51-52) ο τομέας της «αλλαγής και της συνέχειας», οι «αιτίες και οι συνέπειες» κάποιου γεγονότος, αλλά και η «γνώση και κατανόηση των βασικών χαρακτηριστικών του παρελθόντος». Με τον όρο αλλαγή και

² Πηγή: <http://www.historischtijdsbesef.nl/en/definitie-van-historisch-tijdsbesef/>

συνέχεια αναφέρεται στην ανάπτυξη, κατανόηση και σωστή χρήση χρονολογικών όρων για να περιγραφεί το πέρασμα του χρόνου. Σε συνδυασμό, πάντα, με τη σύγκριση του παρόντος με το παρελθόν ώστε να εξακριβωθεί τι έχει αλλάξει και τι παρέμεινε ίδιο, όχι μόνο οι διαφορές αλλά και οι ομοιότητες. Αντίστοιχα, ο τομέας των αιτιών και των συνεπειών ενδιαφέρεται για τον εντοπισμό των αιτιών που οδήγησαν σε συγκεκριμένες ενέργειες, αλλά και των αποτελεσμάτων που επέφεραν. Τέλος, ο τρίτος τομέας μελετά τα διαφορετικά χαρακτηριστικά ανάμεσα σε διαφορετικές ή στην ίδια περίοδο. Ο Mattozzi (2006, 55-57) τονίζει τη σημασία των μεταβολών λέγοντας πως *«ο χρόνος γίνεται αντιληπτός στο βαθμό που η μνήμη μας επιτρέπει να καταγράφουμε και να διευθετούμε σε σειρά τις μεταβολές...»*, και πως χωρίς αυτές δε θα μπορούσαμε να διακρίνουμε το παρόν από το παρελθόν και το μέλλον αλλά ούτε και τις διάρκειες. Δεν είναι τυχαίο, άλλωστε, πως *«στις αλληλουχίες μεταβολών είναι θεμελιωμένα και όλα τα στοιχεία της χρονολόγησης και του συστήματος για τη μέτρηση των διαρκειών των φαινομένων»*.

Η χρονολόγηση και η περιοδολόγηση αποτελούν βασικά εργαλεία για τη διαχείριση της διάρκειας και την κατανόηση των σημαντικών μεταβολών.

Χρονολόγηση

Η χρονολόγηση αποτελεί την έκφραση της επιθυμίας της ιστορικής μας κουλτούρας να καθυποτάξει το χρόνο. Μέσω της χρονολόγησης, κατά το Moniot (2002, 90) το ανθρώπινο παρελθόν γίνεται πιο εύληπτο και κατανοητό, καθώς το καθετί μπορεί να ενταχθεί στο χρόνο και σε κάποιο πλαίσιο. Με τον τρόπο αυτό ο καθένας μπορεί να περιδιαβεί νοερά στο χρόνο όπως ακριβώς και στο χώρο. Η χρονολόγηση από τη μία πλευρά θεωρείται ως η *«απόδοση μιας χρονολογίας σε ένα τεκμήριο ή γεγονός»* και, από την άλλη, η *«τοποθέτησή του σε μια σειρά τεκμηρίων ή γεγονότων»*. Παρέχει ένα εννοιολογικό πλαίσιο το οποίο προσδίδει σημασία και συνοχή στη μελέτη της ιστορίας. Κύριο όργανο για τη χρονολόγηση αποτελεί το ημερολόγιο, που αποτελεί προσπάθεια των ανθρώπινων κοινωνιών να μετατρέψουν τον κυκλικό χρόνο της φύσης σε γραμμικό (Σμυρναίος, 2013, 153). Σύμφωνα με τους Stow και Haydan (2000) ο ρόλος της χρονολόγησης είναι πολύ σημαντικός για την ιστορική κατανόηση καθώς είναι απαραίτητη για την ερμηνεία των τεκμηρίων του παρελθόντος. Οι πηγές αποκτούν το νόημά τους από το χρονικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται. Θεωρούν σημαντική για την ιστορική κατανόηση την ικανότητα τοποθέτησης σε σειρά των γεγονότων, τα οποία βρίσκονται σε πλήρη αταξία και σύγχυση στο μυαλό των μαθητών, μέχρι να μπουν σε μια σειρά. Επίσης, έμφαση δίνουν και στον υπολογισμό της απόστασης των γεγονότων από το παρόν ώστε να καταφέρουν να δημιουργήσουν ένα νοητικό πλαίσιο του παρελθόντος (Stow και Haydan, 2000, 86).

Από την άλλη πλευρά, όμως, δεν πρέπει να αποτελεί αυτοσκοπό η απλή κατασκευή χρονικών από τους μαθητές αλλά η ικανότητά τους να δίνουν συνεκτικές εξηγήσεις για τα γεγονότα. Να κατανοούν τις σχέσεις μεταξύ τους, να τα εντάσσουν σε ένα πλαίσιο ώστε να αποκτήσουν νόημα και όχι απλά να τους αποδώσουν μια χρονολογία. Η χρονολόγηση, έτσι, συνδέεται με μια ευρύτερη κατανόηση του

χρόνου. Για τον Moniot (2002, 253) χρονολόγηση δε σημαίνει απλά την απομνημόνευση χρονολογιών ή την επισήμανση μιας χρονολογίας που έλαβε χώρα κάποιο γεγονός ή ακόμη πώς υπολογίζονται οι αιώνες, αλλά θεωρεί σημαντικό «να μαθαίνει κανείς να αισθάνεται την ανάγκη της χρονολόγησης για να την εντάξει στο συνολικό προβληματισμό του» ώστε να έχει λόγους για να ερευνήσει αν κάτι προηγείται ή έπεται ή πόσο απέχει από κάτι άλλο.

Περιοδολόγηση

Περιοδολόγηση αποκαλείται, κατά το Σμυρναίο, η «δημιουργία μετρήσιμων ενοτήτων χρόνου», με στόχο τον έλεγχο και την τακτοποίηση του χρόνου. Στην ουσία, περίοδοι όπως Μεσαίωνας, Αναγέννηση, Διαφωτισμός, μας δίνουν τη δυνατότητα να κατανοήσουμε τα ιστορικά γεγονότα που έλαβαν χώρα κάτω από έναν κοινό παρονομαστή. Ο Moniot (2002, 91) αναφέρει πως κάθε περίοδος έχει τα δικά της ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, το δικό της «πορτρέτο», χωρίς απαραίτητα να συνδέεται με ακριβή χρονολόγηση, τα οποία την αντιπαραθέτουν και τη διαφοροποιούν από τις προηγούμενες και τις επόμενες. Γι' αυτό και η χρονική θέση των περιόδων και τα χαρακτηριστικά τους συγκρατούνται περισσότερο στη μνήμη των ανθρώπων σε σχέση με τη διάρκειά τους.

Ο Σμυρναίος διακρίνει δύο ειδών περιοδολογήσεις, τη Συμβατική και τις Ζώσες περιοδολογήσεις. Σύμφωνα με τη Συμβατική περιοδολόγηση, η δυτική ιστορία διακρίνεται σε τρεις επιμέρους περιόδους, την Αρχαιότητα, το Μεσαίωνα και τους Νεότερους Χρόνους, ενώ από το 19^ο αιώνα προστέθηκε και μια τέταρτη, η Σύγχρονη Ιστορία, στην οποία άρχισε να περιλαμβάνεται και η έννοια του «αιώνα». Τις Ζώσες περιοδολογήσεις τις κατασκευάζει ο ιστορικός για τις ανάγκες της δικής του ιστορικής σύνθεσης («μακρύς» 19^{ος} αιώνας (1789-1914), «σύντομος» 20^{ος} αιώνας (1914-1989)).

Αξίζει να αναφερθεί πως οι ιστορικές περίοδοι έχουν κατασκευαστεί από τους ιστορικούς και κατανοηθεί κάτω από το πρίσμα του δυτικοευρωπαϊκού πολιτισμού, και υπό αυτό επιβλήθηκαν και στον υπόλοιπο κόσμο (παγκόσμια ιστορία). Τα ονόματά τους είναι αυθαίρετα και έχουν σχέση με την οπτική γωνία του ιστορικού και το κλίμα της εποχής (Σμυρναίος, 2013, 155). Σύμφωνα, ωστόσο, με το Γατσωτή (2006, 583) αυτές οι γενικεύσεις που προκύπτουν με τις περιοδολογήσεις είναι πολλές φορές απλουστευτικές, αφού προσδίδεται σε κάθε περίοδο κάποιο συγκεκριμένο νόημα, χρωματίζοντάς την είτε θετικά είτε αρνητικά, ανάλογα με τις επιταγές και τις αξίες της εκάστοτε κυρίαρχης κουλτούρας.

1.4.4. Γιατί έχουν δυσκολίες τα παιδιά στην κατανόηση του χρόνου

Ο χρόνος αποτελεί μια έννοια αφηρημένη, δεν μπορείς ούτε να τον δεις, να τον παρατηρήσεις, ούτε να τον αγγίξεις. Επίσης, όπως αναφέρει η McCreedy (2002, 9), οι αντιλήψεις για το χρόνο διαφέρουν από άτομο σε άτομο αλλά και από τον έναν πολιτισμό στον άλλο. Για παράδειγμα, διαφορετική είναι η αντίληψη ενός 15χρονου

για το έτος 2016 σε σχέση με κάποιον 80χρονο, πόσο μάλλον να ανήκουν και σε διαφορετικό πολιτισμό. Συνεχίζοντας, παραθέτει τα λόγια της Jahoda «οι αντιλήψεις του χρόνου και της ιστορίας, απέχουν από το να είναι φυσικές και αυταπόδεικτες, επηρεάζονται από το κυρίαρχο κοινωνικό και πνευματικό κλίμα».

Επίσης, μια δυσκολία προέρχεται και από το γεγονός πως τα σχολικά βιβλία γράφονται από ενήλικες οι οποίοι χρησιμοποιούν, είτε εν γνώσει είτε εν αγνοία τους, όρους ιστορικού χρόνου που δυσκολεύουν τους μαθητές. Ο Moniot (2002, 290) εντοπίζει το ζήτημα στο ότι υπάρχει ανάγκη να διατυπωθούν πολλά και σημαντικά πράγματα σε περιορισμένο χώρο. Επιπλέον, αντίθετα με τον αντικειμενικό χρόνο ο οποίος είναι εύκολα μετρήσιμος, αφού υπάρχουν τα αντίστοιχα εργαλεία, ο ιστορικός χρόνος χρησιμοποιεί όρους όπως «αρχαϊκά χρόνια, βυζαντινά χρόνια», «βιομηχανική επανάσταση», οι οποίοι αντιστοιχούν σε ευρύτερες περιόδους, χωρίς σαφή ημερομηνία έναρξης ή λήξης. Είναι άμεσα συνυφασμένος, δηλαδή, με τη γλωσσική ανάπτυξη και ευχέρεια των παιδιών. Οι ενήλικες ενδέχεται να μπορούν να διαχειρίζονται και να κάνουν την αντιστοίχιση του ιστορικού με τον αντικειμενικό χρόνο, ωστόσο, αυτό που έχει σημασία είναι κατά πόσο μπορούν και τα παιδιά του δημοτικού. Επιπλέον, μία ακόμη δυσκολία που έρχεται να προστεθεί, κατά τους Thornton & Vukelich (1988, 74) είναι πως υπάρχουν πολλοί τρόποι για να περιγραφεί μια περίοδος, όπως για παράδειγμα «το πρώτο τέταρτο του 18^{ου} αιώνα», ή με αριθμούς «1701- 1725» ή με κάποιο προσδιοριστικό χαρακτηριστικό της περιόδου. Τέλος, οι Stow & Haydn (2000, 86), συμπεριλαμβάνουν και την ύπαρξη φράσεων του τύπου «χρόνια πριν», «στα παλιά τα χρόνια», οι οποίες αποτελούν «κενές φράσεις» και δύσκολες να προσδιοριστούν με ακρίβεια.

1.5. Εξέλιξη της κατανόησης του ιστορικού χρόνου από τους μαθητές

1.5.1. Παλιότερα

Τα πορίσματα της ψυχοπαιδαγωγικής συμβάλλουν ιδιαίτερα στον προσδιορισμό της διδακτέας ύλης, παρέχοντας παράλληλα βοήθεια και κατευθύνσεις στους δασκάλους ώστε να χαράξουν τη στρατηγική τους για τη βελτίωση της ιστορικής σκέψης των μαθητών. Οι γνωστικές ικανότητες που έχουν τα παιδιά σε διάφορες περιόδους της σχολικής τους ζωής έχουν αποτελέσει και αποτελούν σημείο έντονης διαμάχης μεταξύ των ψυχολόγων. Επί σειρά ετών τα Αναλυτικά Προγράμματα της Ιστορίας συγκροτούνταν στη βάση παιδαγωγικών θεωριών που πρέσβευαν ότι τα παιδιά δεν μπορούν να κατανοήσουν αφηρημένες έννοιες και, επομένως, τις βασικές έννοιες της Ιστορίας πριν φτάσουν σε ένα συγκεκριμένο στάδιο ανάπτυξης. Η θεωρία του Piaget ήταν αυτή που μέχρι το τέλος της δεκαετίας του 1970 κυριαρχούσε για την ανάπτυξη της έννοιας του χρόνου στα παιδιά και στα πορίσματά της βασιζόνταν και τα Αναλυτικά Προγράμματα.

Ο Piaget μελέτησε πως δημιουργείται η λογική επαγωγική σκέψη και με ποιους τρόπους τα παιδιά αναπτύσσουν την ικανότητα να σκέφτονται με αφηρημένες έννοιες, να θέτουν ερωτήματα, να κάνουν υποθέσεις και να καταλήγουν σε συμπεράσματα. Η διαδικασία αυτή στηρίζεται στην ενσωμάτωση νέων εμπειριών στα υπάρχοντα νοητικά σχήματα αλλά και στο μετασχηματισμό τους. Ωστόσο, θεωρεί πως το περιβάλλον δεν μπορεί να επηρεάσει την νοητική ανάπτυξη και, ενδεχομένως, να την επιταχύνει, καθώς υποστηρίζει πως συντελείται κατά συγκεκριμένα στάδια. Καταλήγει πως, με βάση τα στάδια, μόνο τα παιδιά που βρίσκονται στην ηλικία 11-12 ετών, και όχι μικρότερα, μπορούν να αρχίσουν να σκέφτονται αφηρημένα και κατ' επέκταση να θέτουν ερωτήματα, να διατυπώνουν υποθέσεις και να οδηγούνται σε συμπεράσματα, κάτι το οποίο προϋποθέτει η ιστορική σκέψη (Ρεπούση, 2004, 241). Όσον αφορά συγκεκριμένα στο χρόνο, η άποψη αυτή του Piaget υποβάθμιζε τις δυνατότητες του παιδιού να προσεγγίζει τις έννοιες της διαδοχής των γεγονότων και της αλλαγής μέσα στο χρόνο. Σύμφωνα με την αναπτυξιακή του θεωρία τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν το χρόνο μόνο όταν φτάσουν στο στάδιο της τυπικής νόησης, δηλαδή στην ηλικία των 12 ετών.

Το πρόβλημα της κατανόησης της έννοιας του χρόνου από το παιδί, σε σχέση με την ηλικία, έχει απασχολήσει και έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης και ενδιαφέροντος από πολλούς άλλους ερευνητές στην πορεία των ετών. Οι Oadken και Sturt (1922), ασχολήθηκαν με τη γνώση χρονικών εννοιών σε παιδιά ηλικίας από 4 έως 14 ετών, χρησιμοποιώντας ένα τεστ που μετρούσε αυτή τους την κατανόηση. Συγκεκριμένα, μελέτησαν το κατά πόσο τα παιδιά κατανοούν λέξεις που χρησιμοποιούν οι ενήλικες όταν αναφέρονται στο χρόνο, κατά πόσο γνωρίζουν τα χρονικά διαστήματα, όπως η μέρα, ο μήνας, ο χρόνος και την ικανότητά τους να σχηματίζουν χρονικές έννοιες.

Επίσης, ενδιαφέρθηκαν για τα κριτήρια που χρησιμοποιεί το παιδί αναφορικά με την κατανόηση χρονικών σχέσεων, καθώς και τον τρόπο κατανόησης ιστορικών δεδομένων. Μέσα από τα πορίσματα της έρευνάς τους φάνηκε πως η έννοια του χρόνου εξελίσσεται με αργούς ρυθμούς, ξεκινώντας από την προσχολική ηλικία, μαθαίνοντας για τις λέξεις που σχετίζονται με το χρόνο μέσα από την καθημερινή χρήση σε συνάρτηση με τις εμπειρίες και τα βιώματά τους. Από την ηλικία των 3 με 4 ετών χρησιμοποιούν συνηθισμένες λέξεις, όπως χθες, σήμερα κ.α., διαδικασία που ολοκληρώνεται στα 13 με 14 έτη. Στην ηλικία των 8 ετών διαφοροποιούν ξεκάθαρα πλέον το παρόν από το παρελθόν. Στα 11 έτη παρατηρείται έντονη βελτίωση στην εξέλιξη της έννοιας του ιστορικού χρόνου, καθώς παύει πια να είναι θολή και αόριστη, ενώ, τέλος, στα 13 με 14 έτη αποκτούν την ίδια σχεδόν έννοια του χρόνου που έχουν και οι μεγάλοι. Ο Buck (1946), προσπάθησε με ένα τεστ με ερωτήσεις σχετικές με τον ορισμό των χρονικών εννοιών και σχέσεων με το χρόνο, να δώσει ένα μέτρο για τη νοημοσύνη. Η Ames (1946), ερεύνησε την εξέλιξη της έννοιας του χρόνου, παρατηρώντας παιδιά ηλικίας από 2 έως 8 ετών. Τα παιδιά 2 ετών μπορούν να χρησιμοποιούν τη λέξη «σήμερα», 2,5 ετών τη λέξη «αύριο», τα τρίχρονα τη λέξη «χθες». Στα 4 έτη τους ξεχωρίζουν το «πρωί» από το «απόγευμα», ενώ παράλληλα στο λεξιλόγιό τους υπάρχει παρόμοιος αριθμός λέξεων για το παρόν και το παρελθόν. Στην ηλικία των 5 ετών απαριθμούν σωστά τις μέρες της εβδομάδας, στα 6 τις εποχές του έτους, ενώ στα 7 καταλαβαίνουν την ώρα και την έννοια του μήνα. Τέλος, τα οκτάχρονα μπορούν να διαχειριστούν ένα μεγάλο φάσμα χρονικών εννοιών. Ο Bradley (1947), μελέτησε την εξέλιξη της ικανότητας των παιδιών ηλικίας 5 έως 13 ετών να καταλαβαίνουν την έννοια του χρόνου και τη χρονική διάταξη (παρελθόν, παρόν, μέλλον), στην καθημερινότητά τους. Ενώ, λοιπόν, τα παιδιά 5 ετών δεν μπορούσαν να απαντήσουν με σαφήνεια στις ερωτήσεις, στην ηλικία των 7 τα κατάφεραν σε όλες. Τα ευρήματα τον οδήγησαν στο συμπέρασμα πως η ικανότητα αντίληψης του χρόνου αναπτύσσεται σταδιακά και κυρίως μετά τα 5 έτη, οπότε και χρησιμοποιούν χρονικές έννοιες και χρονικά διαστήματα.

Ο Κυριάκος Μπονίδης (1995,184-186) επιχειρεί μια επισκόπηση των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί σε σχέση με τον ιστορικό χρόνο. Θεωρεί σημαντική την έρευνα του Roth (1968) για την γνώση του, τα αποτελέσματα της οποίας φάνηκαν ιδιαίτερα βοηθητικά στη βιβλιογραφία για τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας. Ο Roth υποστήριξε πως η συνείδηση του χρόνου είναι μια διαδικασία που αναπτύσσεται σε πολλά επίπεδα, το ανώτερο από τα οποία είναι αυτό που απαιτείται για την ιστορική συνείδηση. Οι φάσεις αυτής της εξέλιξης είναι τρεις:

- 1) *Φάση της αφελούς βίωσης του χρόνου*: το παιδί φαίνεται προσκολλημένο στο παρόν, στη χρονική στιγμή που βιώνει. Έχει κάποιες προσδοκίες για το μέλλον, τις οποίες εκφράζει με έννοιες ασαφείς (σε λίγο, αύριο, όχι σήμερα...), χωρίς ιδιαίτερη βεβαιότητα. Σταδιακά, προστίθενται στο λεξιλόγιο και άλλοι χρονικοί προσδιορισμοί.
 - 2) *Φάση της γνώσης του χρόνου*: έναρξη της αποτελεί η σχολική ηλικία, όπου το παιδί μπορεί να χειρίζεται βαθμιαία χρονικές έννοιες (αργότερα, πρωί, απόγευμα, νωρίς...).
- Με την κατάκτηση της αρίθμησης και της μέτρησης και την ταυτόχρονη απόκτηση

εμπειριών του χρόνου (εναλλαγή εποχών, ετήσιος κύκλος...) το παιδί μπορεί να εισαχθεί σταδιακά στο χρόνο του ρολογιού (τις ημέρες, τις εβδομάδες, τους μήνες, τα έτη...) και να αποκτήσει παραστάσεις για την πορεία του χρόνου. Επίσης στη φάση αυτή (8-9) συνειδητοποιούν και το χρόνο των γενεών και η χρονική τους απόσταση (παππούς, μπαμπάς, παιδί).

3) *Φάση της εμπειρίας και αντανάκλασης του χρόνου*: Αφετηρία της φάσης αποτελεί η εφηβεία. Ο έφηβος ανακαλύπτει τη δική του ιστορία, έχει ο ίδιος εμπειρία από τη ζωή και δεν αντιλαμβάνεται το χρόνο σαν μια εμπειρία των άλλων. Οδηγείται, μέσω της σύγκρισης της δικής του εμπειρίας με αυτή των άλλων, στη φάση της αντανάκλαστικής θεώρησης του χρόνου (Μπονίδης, 1995, 184-186).

Σε σχέση με το λεξιλόγιο των χρονικών εννοιών που χρησιμοποιεί το παιδί, ο Hansen (1965), καταλήγει πως αντιλαμβάνεται καλύτερα τις έννοιες που συνδέονται με τα βιώματά του και τις εμπειρίες του σε σχέση με τη λεκτική διδασκαλία. Συγκεκριμένα, η έννοια της ημέρας γίνεται πιο εύκολα αντιληπτή από το παιδί μιας και συνδέεται με το ξύπνημά του, η εβδομάδα με την έναρξη του σχολείου, το έτος με κάποια μεγάλη γιορτή ή γενέθλια. Αντίθετα, η έννοια του μήνα είναι πιο δύσκολά να προσφέρει κάποια εμπειρία. Το ίδιο διαφαίνεται και σε έρευνα των Rost, Schorch και Kalb (1979), που εξέτασαν τη γνώση και την εμπειρία του χρόνου σε παιδιά από την Α΄ έως την Δ΄ τάξη. Τα παιδιά είχαν καλύτερες επιδόσεις σε ερωτήσεις για τις μέρες της εβδομάδας, ακολουθώντας αυτές για τις εποχές και το ρολόι, με αξιοσημείωτη πρόοδο να διαφαίνεται ανάλογα με την τάξη. Ο J. Paul (1966), με την άποψη της θεωρίας της ανάπτυξης σε φάσεις, συνδέει την κατανόηση των χρονικών εννοιών με τη χρονολογική ηλικία. Όσο μεγαλώνει το παιδί χειρίζεται όλο και καλύτερα τις διάφορες χρονικές ενότητες, όπως διακρίνεται και στον παρακάτω Πίνακα 1.

Ηλικία	Αντίληψη υποδιαίρεσεων του χρόνου	
	Ρολόι	Ημερολόγιο
7 ετών	Ημέρα	Ημέρα
8 ετών	Ώρα	Βδομάδα
9 ετών	Λεπτό	Μήνας
10 ετών	Δευτερόλεπτο	Έτος

Πίνακας 1: Κατανόηση των υποδιαίρεσεων του χρόνου από τα παιδιά (Πηγή: Μπονίδης 1995, 186.)

Στην Ελλάδα, σε έρευνά του ο Μπονίδης (1995), ενδιαφέρθηκε για την κατανόηση των εννοιών «δεκαετία», «αιώνας» και των φράσεων «α΄ μισό του αιώνα», «β΄ μισό του αιώνα», «π. Χ.», «μ. Χ.» από τα παιδιά στο μάθημα της ιστορίας. Οδηγήθηκε στο συμπέρασμα πως η κατανόηση των παραπάνω εννοιών συντελείται στην ηλικία των 8 έως 11 ετών και έχει άμεση σχέση με την ηλικία των παιδιών. Τα παιδιά των 9 και 10 ετών εμφανίζουν καλύτερες επιδόσεις στα σχετικά με τις έννοιες έργα σε σχέση με τα

οκτάχρονα. Ωστόσο, όσον αφορά στις έννοιες «π.Χ.», «μ.Χ.», καλύτερες επιδόσεις φαίνεται να παρουσιάζουν τα παιδιά της Δ΄ τάξης (9 ετών). Επίσης, στο σύνολο τα παιδιά έκαναν λιγότερα λάθη στις έννοιες «δεκαετία», «αιώνας» συγκριτικά με τις φράσεις «α΄ μισό του αιώνα», «β΄ μισό του αιώνα» και «π. Χ.», «μ. Χ.». Ακόμη, στα προβλήματα επίλυσης προβλημάτων που εξέταζαν την κατανόηση των εννοιών δυσκολεύτηκαν περισσότερο σε σύγκριση με το να δώσουν τον ορισμό τους.

Άλλες μεταβλητές

Αρκετές ήταν και οι έρευνες που εξέτασαν το πόσο επηρεάζουν την κατανόηση του ιστορικού χρόνου από τους μαθητές κάποιοι παράγοντες, όπως το φύλο, η νοημοσύνη, η ευρύτερη σχολική επίδοση των παιδιών. Ο Anselmo (1967), προσπάθησε να καθορίσει τη σχέση της έννοιας του χρόνου με τη νοημοσύνη, τη νοητική - χρονολογική ηλικία, το φύλο, τη σχολική τάξη και το κοινωνικό - οικονομικό επίπεδο. Μελέτησε μαθητές ηλικίας 7 έως 12 ετών, νοητικής 6 έως 16 και με δείκτη νοημοσύνης 70 έως 150. Η έρευνα κατέληξε πως υπάρχει μία βαθμιαία εξέλιξη στην έννοια του χρόνου σε σχέση με την ηλικία και τη σχολική τάξη, με το IQ και τη νοητική ηλικία να υπερτερούν σε σχέση με τη χρονολογική. Η μεταβλητή του φύλου φάνηκε να αποτελεί παράγοντα στην έννοια του χρόνου, με τα αγόρια να καταφέρνουν καλύτερα σε σχέση με τα κορίτσια. Τέλος, το κοινωνικό- οικονομικό επίπεδο των παιδιών φάνηκε να επηρεάζει την έννοια του χρόνου, με τα παιδιά που προέρχονταν από υψηλό κοινωνικό- οικονομικό επίπεδο να κατανοούν καλύτερα τις έννοιες έναντι παιδιών χαμηλού. Από τη μεριά του ο Keville (1966), χρησιμοποίησε ως μεταβλητή τη σχολική επίδοση των παιδιών. Η έρευνά του έδειξε πως παιδιά με υψηλή επίδοση είχαν καλύτερη επίδοση στο τεστ που χρησιμοποιήθηκε στην κατανόηση του χρόνου σε σχέση με τα παιδιά χαμηλής επίδοσης. Ο Davids (1969), από την άλλη πλευρά, προχώρησε στη σύγκριση αγοριών που ήταν ιδρυματοποιημένα με αντίστοιχα που δεν ήταν, προσπαθώντας να ερευνήσει το κατά πόσο η συναισθηματική στέρηση μπορεί να αποτελεί παράγοντα στην κατανόηση του χρόνου. Το συμπέρασμα ήταν πως τα συναισθηματικά στερημένα αγόρια δεν μπορούν να εκτιμήσουν με σαφήνεια το χρόνο (Μπονίδης, 1995, 182-183).

1.5.2. Νεότερες έρευνες

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1980, άρχισε να εμφανίζεται μια διαφορετική άποψη και σχετικά με τις ικανότητες των παιδιών. Αμφισβητείται η θεωρία του Piaget και στη διδασκαλία της Ιστορίας, καθώς έρχονται στην επιφάνεια νέες θεωρίες που υποστηρίζουν πως τα παιδιά μπορούν να την κατανοήσουν νωρίτερα.

Ο Vygotsky (1988, 26- 84) με την κοινωνικοπολιτισμική του θεωρία για τη μάθηση, συμβάλλει στην αλλαγή. Σύμφωνα με τη θεωρία του, η μάθηση και η γνωστική εξέλιξη δεν είναι εντελώς προσωπική υπόθεση. Αντίθετα, συντελείται μέσα σε ένα κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, όπου σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι αλληλεπιδράσεις του ατόμου με την κοινωνική ομάδα, μέσα στην οποία αναπτύσσεται (Ευσταθίου- Καραγεωργάκη, 2007, 42). Ιδιαίτερη είναι και η συμβολή

του Bruner, ο οποίος υποστήριξε πως η γνωστική διαδικασία δεν επιτελείται κατά στάδια αλλά σπειροειδώς και η εκπαιδευτική διαδικασία οικοδομεί πάνω στις θεμελιώδεις ιδέες. Εστιάζει το ενδιαφέρον της στις υπάρχουσες ιδέες και αναπαραστάσεις του μαθητή, οι οποίες προέρχονται από την προσωπική εμπειρία του. Ο κάθε μαθητής οικοδομεί με προσωπικό τρόπο τη γνώση συνδυάζοντας και προσαρμόζοντας τις νέες γνώσεις στις προϋπάρχουσες προκειμένου να εξηγήσει τον κόσμο (Αβδέλα, 1998, 113-114, Ευσταθίου- Καραγεωργάκη, 2007, 39). Άρα, αυτό που έχει σημασία είναι οι μαθητές να είναι σε θέση να κατανοούν τις έννοιες, τις δεξιότητες και τις μεθόδους έρευνας του κάθε γνωστικού αντικειμένου.

Ορισμένοι θεωρητικοί υποστηρίζουν πως η γνωστική ανάπτυξη είναι μια συνεχής διεργασία. Συγκεκριμένα, ο Daniel Keating (1976, 1990) υποστήριξε πως *«οι διαχωριστικές γραμμές που ορίζουν τη σκέψη των παιδιών, των εφήβων και των ενηλίκων είναι τεχνητές»*, καθώς υπάρχουν περιπτώσεις μικρότερων παιδιών που έχουν κάποιες ικανότητες τυπικής γνώσης. Αποδίδει δε τη μεγαλύτερη εμφάνιση των ικανοτήτων αυτών στην περίοδο της εφηβείας στις *«προηγούμενες γλωσσικές δεξιότητες και τη μεγαλύτερη εμπειρία με τον κόσμο»* των εφήβων. Επιπλέον, οι θεωρητικοί της επεξεργασίας πληροφοριών δίνουν έμφαση στη βελτίωση της επεξεργασίας των πληροφοριών, δηλαδή, της μεταγνώσης των εφήβων αλλά και της συσσώρευσης της γνώσης. Συμπεραίνουν, δε, πως *«τα άτομα με πιο αποτελεσματικές στρατηγικές αποθήκευσης και ανάκλησης δημιουργούν πιο ολοκληρωμένη βάση γνώσεων»*, κάτι που κάνει την επίλυση προβλημάτων πιο αποτελεσματική καθώς αποθηκεύουν περισσότερες πληροφορίες αλλά και *«διαθέτουν μεγαλύτερο εύρος σεναρίων και άλλων σχημάτων που χρησιμοποιούν στην εφαρμογή»* (Craig- Baucum, 2002, 35).

Στις σύγχρονες προσεγγίσεις το κέντρο του ενδιαφέροντος μετατοπίζεται στο μαθητή, ο οποίος αποτελεί το πραγματικό υποκείμενο και τον αποφασιστικό παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ενδιαφέρονται για τις γνώσεις, τις σκέψεις και τις αντιλήψεις του. Η διδασκαλία αποτελεί μία εποικοδομητική διαδικασία η οποία συντελείται σε συνθήκες ατομικής και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Ο μαθητής βρίσκεται στο κέντρο των διδακτικών δραστηριοτήτων που στοχεύουν όχι μόνο στην απόκτηση γνώσεων αλλά και στη γνώση μεθοδολογικών πρακτικών (Ευσταθίου-Καραγεωργάκη, 2007, 45). Βασιζόμενες στις παραπάνω θεωρίες, νεότερες έρευνες, και στον τομέα της Ιστορίας, υποστηρίζουν ότι τα προβλήματα που θέτει η ιστορική κατανόηση σχετίζονται όχι με την ανάπτυξη αλλά με τις αναπαραστάσεις που φέρνουν τα παιδιά στο σχολείο. Υποστηρικτής της άποψης αυτής είναι και η Αβδέλα (1998, 11), η οποία θεωρεί πως η έρευνα πρέπει να επικεντρωθεί στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι μαθητές τους τρόπους παραγωγής ιστορικής γνώσης και να οδηγήσουν σε νέες μαθησιακές στρατηγικές προς την κατεύθυνση αυτή.

Η στροφή αυτή επηρέασε και την έννοια του ιστορικού χρόνου. Έρευνες έδειξαν πως τα παιδιά το νηπιαγωγείο μπορούν να διακρίνουν αλλαγές στο χρόνο βασιζόμενα σε ορατούς φυσικούς παράγοντες, όπως μεταφορές, ένδυση, αρχιτεκτονική. Αυτές οι

έρευνες δείχνουν πως η ανάπτυξη της κατανόησης του ιστορικού χρόνου διαφέρει από τη μάθηση του ωρολογιακού-ημερολογιακού χρόνου. Η Δημητριάδου (2002, 101), παρά το γεγονός πως διακρίνει μια περιορισμένη αντίληψη του ιστορικού χρόνου από παιδιά προσχολικής ηλικίας, εντούτοις, τονίζει πως *«μπορούν να διακρίνουν χονδρικά το παρόν από το παρελθόν και να αναφέρονται με ακρίβεια σε χρονικές σχέσεις γεγονότων ή καταστάσεων του παρελθόντος»*. Η παραπάνω διαδικασία, συνεχίζει, είναι πιο αποδοτική όταν οι σχέσεις αυτές έχουν συνδεθεί με προσωπικές εμπειρίες των παιδιών ή όταν η διαδικασία μάθησης περιλαμβάνει πρακτικές όπως η χρήση εικόνων και αντικειμένων, η αφήγηση, η χρήση της γλώσσας, που διευκολύνουν το σχηματισμό ανάλογων εννοιών. Προς αυτή την κατεύθυνση, σύμφωνα με τη Δημητριάδου, συμβάλλουν κοινωνικοί και γλωσσικοί παράγοντες, αλλά και το περιβάλλον μάθησης. Για να υποστηρίξει την άποψη της παραθέτει μια σειρά ερευνών, οι οποίες αναφέρονται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Σύμφωνα με τους LowBeer και Blyth(1986), τα παιδιά δεν αναπτύσσουν μια ώριμη κατανόηση του χρόνου μέχρι το γυμνάσιο. Στην ηλικία των 7 ετών μπορούν να κάνουν μόνο χονδρικά διακρίσεις ανάμεσα στο παρελθόν (πολύ παλιά) και το τώρα (πρόσφατα), ενώ, σύμφωνα με την Cooper (1992) και τα παιδιά κάτω των 7 ετών μπορούν να αναπτύξουν ένα είδος ιστορικής σκέψης με τη συμβολή της γλώσσας. Ιδιαίτερη ήταν και η συμβολή του Vygotsky, που, όπως επισημαίνει η Δημητριάδου, *«απέδειξε ότι η έλλειψη λεκτικής ικανότητας για την αναπαραγωγή μιας έννοιας δε σημαίνει υποχρεωτικά και την έλλειψη κατανόησης της έννοιας»*. Επιπρόσθετα, οι Hoodles (1996) και Harnett (1993), τονίζουν πως πιο σημαντικό ρόλο από την ηλικία διαδραματίζουν *«η κουλτούρα των παιδιών, η κατανόηση των στόχων και η εξοικειώσή τους με το περιεχόμενο του έργου που αναλαμβάνουν»*. Ακόμη, ο Friedman (1990) τονίζει πως η χρήση μιας ιστορίας μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να βάλουν σε σειρά τα γεγονότα του παρελθόντος, ενώ σημαντικές είναι και οι αιτιώδεις σχέσεις των γεγονότων που συμβαίνουν. Σύμφωνα με τον Hoodles (1996) ο εκπαιδευτικός προσχολικής ηλικίας έχει μεγαλύτερη ευελιξία στην επιλογή του περιεχομένου διδασκαλίας, κάτι που *«ευνοεί την ανάπτυξη προγραμματικών πειραματικής αρχαιολογίας ... καθώς και αφηγήσεις πλαστών ιστοριών ή ζωντανές προφορικές αφηγήσεις από ηλικιωμένα πρόσωπα»* (Adreetti, 1993, Wright, 1996)» (Δημητριάδου, 2002, 98-100).

Οι Vukelih και Thornton (1990), υποστηρίζουν πως τα παιδιά ηλικίας 3-5 ετών ξεκινούν να βάζουν σε σειρά γεγονότα από την καθημερινή τους ζωή. Αν και αυτό απέχει από την ιστορική κατανόηση, εντούτοις, θεωρούν πως αυτή η έννοια της διαδοχής έχει σχέση με το μοτίβο σύμφωνα με το οποίο τα γεγονότα στην ιστορία εξελίσσονται. Αφού, δηλαδή, το παιδί μπορεί να αντιληφθεί τα μοτίβα αυτά στην καθημερινή ζωή μπορεί να τα αντιληφθεί και στην ιστορία. Το ότι ακόμη και τα πολύ μικρά παιδιά μπορούν να κάνουν διαχωρισμούς ανάμεσα σε πράγματα που συμβαίνουν τώρα και σε πράγματα που συνέβησαν πολύ καιρό πριν υποστήριζαν και οι Barton και Levstik (1996) σε έρευνά τους. Χρησιμοποίησαν μια σειρά φωτογραφιών που απεικόνιζαν 9 διαφορετικές περιόδους της ιστορίας των Ηνωμένων

Πολιτειών για να ερευνήσουν την ικανότητα των μαθητών από το νηπιαγωγείο ως την Πέμπτη τάξη να διαφοροποιούν και να τοποθετούν σε σειρά περιόδους της αμερικάνικης ιστορίας. Τα μικρότερα παιδιά (νηπιαγωγείο, ως δευτέρα τάξη), χρησιμοποίησαν τις γνώσεις τους του υλικού πολιτισμού και σχήματα της καθημερινής ζωής για να αναγνωρίσουν κατά πόσο οι φωτογραφίες ανήκουν κοντά στο παρόν ή στο μακρινό παρελθόν. Οι ημερομηνίες διαδραμάτισαν ελάχιστα ρόλο και συχνά περιέπλεξαν την αντίληψη των παιδιών για τον ιστορικό χρόνο. Στην έρευνά τους βρήκαν πως οι μαθητές μικρότεροι της τρίτης τάξης δεν κατανοούν τις ημερομηνίες αλλά ακόμη και μαθητές της τρίτης και της τέταρτης τάξης που μπορούσαν να τις κατανοήσουν, δυσκολεύονται να αναθέσουν συγκεκριμένες ημερομηνίες σε εικόνες. Ωστόσο, μπορούσαν να βάλουν σε χρονολογική σειρά τις εικόνες και να τις εντάξουν σε ευρύτερες χρονικές κατηγορίες. Στην τρίτη τάξη σχεδόν όλοι μπορούσαν να διακρίνουν ευρείες ιστορικές περιόδους, ως «παλιότερα», «ενδιάμεσα», «τώρα». Ξεκινούν, δηλαδή, να βάζουν σε χρονολογική σειρά την ιστορία. Όπως αναφέρουν και Vukelih και Thornton (1990), την περίοδο αυτή (9-11 ετών), στην προσπάθειά τους να χειριστούν το λεξιλόγιο του ιστορικού χρόνου των βιβλίων, αρχίζουν να συνδέουν τους αριθμούς με ημερομηνίες, αν και οι συνδέσεις δεν είναι ιδιαίτερα ακριβείς. Ακόμη, στην ηλικία των 9-11 ετών μπορούν να αντιστοιχίζουν γεγονότα ή πρόσωπα με γενικούς περιγραφικούς όρους μιας περιόδου, όπως αυτή αναφέρεται στο βιβλίο, για παράδειγμα «βιομηχανική επανάσταση» (Vukelih & Thornton, 1990). Επίσης, οι Barton και Levstik (1996) αναφέρουν πως μόνο στην πέμπτη τάξη οι μαθητές χρησιμοποιούν συγκεκριμένες περιόδους, όπως «αποικιοκρατία», «εμφύλιος», για να περιγράψουν εικόνες, παρά την έλλειψη ευχέρειας με τις ημερομηνίες, τα παιδιά. Επίσης, οι λέξεις «παλιότερα», «ενδιάμεσα», «τώρα», αρχίζουν από την τρίτη τάξη να αντικαθίστανται με πιο συγκεκριμένες φράσεις, όπως «πριν τον Κολόμβο», «εποχή της βιομηχανικής επανάστασης», «παρόν». Στα 12-14 έτη, η σύνδεση γεγονότων-ημερομηνιών είναι πιο σταθερή και ξεκάθαρη, ενώ παράλληλα χρησιμοποιούν όρους όπως «δεκαετία» και «αιώνας», με τη σωστή αντιστοίχιση των χρόνων (1 αιώνας= 100 χρόνια, 1 δεκαετία= 10 χρόνια). Τέλος, πραγματοποιείται και η αντιστοίχιση συγκεκριμένων ημερομηνιών με γενικότερους όρους, όπως για παράδειγμα το ότι ο 19^{ος} αιώνας αντιστοιχεί στα χρόνια από το 1801 ως το 1900 (Vukelih & Thornton, 1990).

Σύμφωνα με τα παραπάνω μπορούμε να συμπεράνουμε πως με βοήθεια και καθοδήγηση μπορεί να υπάρξει βελτίωση. Ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται η εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, όσο, τα παιδιά μεγαλώνουν και έρχονται σε επαφή με τα συστήματα μέτρησης του χρόνου, αυξάνεται και η αντίληψη του χρόνου, καθώς αποτελεί πλέον ένα μέγεθος μετρήσιμο, το οποίο μπορούν να χειριστούν.

Σύμφωνα με τους Stow και Haydan (2000) μεγάλη σημασία για την ικανότητα τοποθέτησης γεγονότων στο χρόνο και, κατ' επέκταση, την κατανόηση του ιστορικού χρόνου αποτελεί και η γνώση των συστημάτων χρονολόγησης. Προϋπόθεση γι' αυτό αποτελούν οι μαθηματικές γνώσεις των παιδιών. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την Χατζηδανιήλ (2007) στα πλαίσια της ικανότητας αρίθμησης των

παιδιών, πρέπει να μπορούν να αναγνωρίζουν, αρχικά, τους αριθμούς, υπολογίζοντας τις μονάδες, τις εκατοντάδες και τις χιλιάδες. Επίσης, πρέπει να εκτελούν απλές αριθμητικές πράξεις, κυρίως πρόσθεσης και αφαίρεσης, οι οποίες είναι απαραίτητες για τον υπολογισμό των ετών.

Χαρακτηριστική είναι και η αναφορά του West (1978, 1982), ο οποίος υποστηρίζει πως τα παιδιά μικρής ηλικίας δεν υστερούν στην αίσθηση του χρόνου αλλά στην ποσοτική περιγραφή του. Η διαπίστωση βασίστηκε σε έρευνα με μαθητές 7- 9 ετών, οι οποίοι μπορούσαν να βάλουν σε χρονολογική σειρά εικόνες, χρησιμοποιώντας, φράσεις του τύπου «πρώτα», «στο τέλος», «στη μέση» (Barton & Levstik, 1994, 5). Τη χρήση τέτοιου είδους όρων δεν επικροτεί, από την πλευρά του, ο Hodkinson A.(2009, 48), θεωρώντας πως η αντικατάσταση των χρονολογιών με χρονικές αόριστες φράσεις είναι προβληματική. Επειδή είναι υποκειμενικές, κάθε άλλο παρά σύγχυση μπορούν να προκαλέσουν στο μυαλό των μαθητών, πόσο μάλλον αν πρέπει να προβούν σε συγκρίσεις ανάμεσα σε διαφορετικές περιόδους, βασιζόμενα σε αυτές τις φράσεις. Αντιτίθεται έτσι στους υποστηρικτές της αντίθετης άποψης που επιχειρηματολογούν λέγοντας πως, επειδή οι χρονολογίες είναι αφηρημένες έννοιες για τα μικρά παιδιά, δε θα τα καταφέρουν να τις χρησιμοποιήσουν, γι' αυτό το λόγο και έχουν αντικατασταθεί με φράσεις όπως «στα πολύ παλιά χρόνια», «καιρό πριν» κ.α.

Ένα άλλο σημείο που χρήζει ιδιαίτερης προσοχής είναι ο προσδιορισμός των αιώνων με γράμματα, όπως για παράδειγμα, ΙΑ', ΙΕ' κ.α. Η χρήση τέτοιων προσδιορισμών δυσκολεύει τους μαθητές, γι' αυτό και πρέπει να γίνεται επεξήγησή τους όταν τους αντιμετωπίζουν και πριν κληθούν να τους εφαρμόσουν (Χατζηδανιήλ, 2007).

Σημαντική είναι, επίσης, και η γλωσσική επάρκεια των παιδιών, η γνώση του λεξιλογίου που σχετίζεται με το χρόνο και της ιδιαίτερης ορολογίας του. Η γλώσσα μας είναι γεμάτη με ρηματικούς τύπους, χρονικά επιρρήματα (τόρα, χθες, αύριο, αργότερα...), χρονικές φράσεις (πολύ παλιά, στα παλιότερα χρόνια...), χρονικούς συνδέσμους (όταν, μόλις, προτού...), φράσεις που δηλώνουν διάρκεια (δεκαετία, αιώνας, γενιά...), λέξεις περιόδων (Μεσαίωνας, βιομηχανική επανάσταση...) με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι μαθητές. Αν ο μαθητής δε χρησιμοποιεί σωστά χρονικές λέξεις και ρηματικούς τύπους δε θα μπορέσει να εκφράσει σωστά τις χρονικές σχέσεις ανάμεσα στα ιστορικά γεγονότα και κατ' επέκταση να κατανοήσει ένα ιστορικό κείμενο. Ταυτόχρονα, η γλώσσα αποτελεί και μέσο για να αναπαραστήσει φαινόμενα που δε συνδέονται με την εμπειρία. Η Donalson (1978), επισημαίνει πως η ιστορική κατανόηση εξαρτάται από τη γλωσσική επάρκεια των παιδιών να προσεγγίσουν το παρελθόν και την εξοικειώσή τους με τις έννοιες της ιστορίας και κατ' επέκταση του χρόνου (Ρεπούση, 2004, 245). Χαρακτηριστική είναι η φράση του Husbands (2004, 58), σύμφωνα με τον οποίο «η γλώσσα που χρησιμοποιούμε για τις έννοιες του χρόνου έχει τις δικές της δομές: οι μαθητές πρέπει να μάθουν να προσανατολίζονται όχι μόνο μέσα από την αριθμητική των χρονολογιών ,

αλλά και μέσα από τη γραμματική των εποχών, των περιόδων και των συμβάσεων που χρησιμοποιούμε για να περιγράψουμε το παρελθόν».

Το οπτικό υλικό που παρέχεται στους μαθητές θα μπορούσε να καταστεί ιδιαίτερα χρήσιμο για την κατανόηση του ιστορικού χρόνου, καθώς θεωρείται πιο ελκυστικό και κατ' επέκταση ενδιαφέρον από τα παιδιά. Όπως επισημαίνει ο Booth (1969), μελετώντας τη δυνατότητα κατανόησης των ιστορικών εννοιών του χρόνου και της αλλαγής, σε παιδιά 13-14 ετών, χρησιμοποίησε ιστορικό υλικό, ιστορικές πηγές, κυρίως οπτικής μορφής. Η έρευνα έδειξε πως η αξιοποίηση οπτικών πηγών και η λογική της ερευνητικής συνεργατικής εργασίας οδήγησε σε βελτίωση στις δεξιότητες ανάγνωσης και ερμηνείας των πηγών και την κατανόηση των σχετικών ιστορικών εννοιών. Η διαπίστωση αυτή οδηγεί τον Booth στο συμπέρασμα πως η αλλαγή του διδακτικού παραδείγματος θα μπορούσε να βοηθήσει στην ιστορική κατανόηση (Ρεπούση, 2004, 244). Αλλά και ο Rogers, σε έρευνά του το 1984, έδειξε πως οι μαθητές ηλικίας 10-13 ετών μπορούν μια οπτική παράσταση να την μετατρέπουν σε μια έννοια ή ιδέα, καταδεικνύοντας, με τον τρόπο αυτό, τη συμβολή των οπτικών αναπαραστάσεων, και συγκεκριμένα, των εικαστικών ιστορικών πηγών στη δημιουργία αφηρημένων ιστορικών εννοιών (Σκούρος, 1999, 147-166).

Προκειμένου να επιτευχθεί αυτή η ευρύτερη κατανόηση του χρόνου, βαρύνουσα είναι και η σημασία της αναζήτησης των αιτιακών σχέσεων που συνδέουν τα διάφορα γεγονότα μεταξύ τους. Όπως επισημαίνει και ο Βώρος (1988), ως προς τα ιστορικά γεγονότα ο χρόνος υπεισέρχεται για την επιμέτρησή τους από πολλές απόψεις. Από τη μία ως διάρκεια ενός περιστατικού (π.χ. ο Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος κράτησε από το 1914 ως το 1918) και από την άλλη ως ο χρόνος που προηγήθηκε και όπου ανιχνεύονται τα αίτια του γεγονότος (π.χ. του Α΄ Παγκοσμίου πολέμου τα άμεσα και απώτερα αίτια μπορούν να αναζητηθούν στο άμεσο και απώτερο παρελθόν της ευρωπαϊκής ιστορίας, 40, 50 και 80 χρόνια νωρίτερα). Οι έννοιες του χρόνου και του ρυθμού εξέλιξης στην ιστορία κατανοούνται καλύτερα με την ανάλυση των γεγονότων ή των εποχών και την αναζήτηση των αιτιών τους στο παρελθόν τους, μέσα στις συνθήκες του τότε χρόνου, με τα μέσα εκείνης της εποχής. Η ερώτηση «γιατί» έγιναν αυτά τότε, εκεί, μ' αυτόν τον τρόπο είναι σημαντική για να αρχίσει η βαθύτερη σπουδή του ιστορικού περιστατικού (ποια τα κίνητρα των ανθρώπων και τα ποια αντικειμενικά αίτια διαμόρφωσαν έτσι τη βούληση των ανθρώπων). Επίσης, ποιες είναι οι συνέπειες, άρα πόσο σημαντικό κατά την κρίση των σύγχρονων αλλά και των μεταγενέστερων είναι ένα γεγονός (Βώρος, 1988).

Χρήσιμη αναπαράσταση για την κατανόηση των τάσεων που επικρατούσαν σχετικά με την κατανόηση του ιστορικού χρόνου πριν και μετά τη δεκαετία του '80 αποτελεί ο παρακάτω Πίνακας 2³.

³ Πηγή : <http://www.historischtijdsbesef.nl/en/ontwikkeling-van-historisch-tijdsbesef/>

Μέχρι τη δεκαετία του '80	Από τη δεκαετία του '90
Από την ηλικία των 9/11	Από την ηλικία των 5/6
Αναπτυξιακή διαδικασία	Μαθησιακή διαδικασία
Ο ωρολογιακός και ημερολογιακός χρόνος είναι προαπαιτούμενα για την κατανόηση του ιστορικού χρόνου	Η κατανόηση του ιστορικού χρόνου είναι ανεξάρτητη από τον ωρολογιακό και τον ημερολογιακό χρόνο

Πίνακας 2: Έρευνες για την κατανόηση του ιστορικού χρόνου

Τα αποτελέσματα των ερευνών, σύμφωνα με τη Ρεπούση, έδωσαν μία ώθηση προς μια κριτική ιστορική εκπαίδευση, αναδεικνύοντας τις προϋποθέσεις για την επίτευξή της. Στο ίδιο πλαίσιο, σύμφωνα με τη Ρεπούση κινείται και η Goltham (1972), η οποία θεωρεί την «ενεργητική συμμετοχή», δηλαδή το ενδιαφέρον για την επίτευξη του στόχου και την «πρόκληση», εννοώντας την περιέργεια και την αντιπαραβολή της νέας γνώσης προς την παλιά, σημαντικές για την ανάπτυξη της νόησης (Ρεπούση, 2004).

Από τα δεδομένα των παραπάνω ερευνών φαίνεται να εξάγεται το συμπέρασμα πως *«η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των παιδιών είναι ευθέως ανάλογη της ενεργοποίησης του ενδιαφέροντος τους, της εκμάθησης τεχνικών απομνημόνευσης, της υποβολής ανοικτών ερωτημάτων, της επαρκούς γνώσης του σύγχρονου κόσμου, της εκμάθησης της ειδικής ιστορικής ορολογίας, και γενικότερα της ενεργού εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία»* (Κόκκινος, 1998, 307). Αυτό το συμπέρασμα, στην ουσία, αποδεσμεύει τη μαθησιακή διαδικασία από τη βιολογική ανάπτυξη των παιδιών μόνο, αλλά τη συνδέει με το πολιτισμικό περιβάλλον και το πλήθος και την ποιότητα των ερεθισμάτων που αυτό παρέχει.

1. 6. Η διδασκαλία της έννοιας του ιστορικού χρόνου

1.6.1. Παραδείγματα από χώρες της Ευρώπης

Η Judy Sebba (2000, 23-35), στο βιβλίο της *«Ιστορία για όλους»*, αναφέρεται στη διδακτική της Ιστορίας στα πλαίσια του βρετανικού εκπαιδευτικού συστήματος. Στη Βρετανία η υποχρεωτική εκπαίδευση είναι οργανωμένη σε τέσσερα επίπεδα (key stages 1, 2, 3, 4). Όλα τα παιδιά παρακολουθούν το μάθημα της Ιστορίας στα πρώτα 3 επίπεδα, ενώ όσα το επιλέγουν μετά την ηλικία των 16 ακολουθούν ειδική εκπαίδευση, ώστε να εισαχθούν στην ανώτατη εκπαίδευση. Στην εισαγωγή του βιβλίου για την ελληνική έκδοση η Ειρήνη Νάκου κάνει ορισμένες διευκρινίσεις σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα της Βρετανίας.

Στο πρώτο επίπεδο (key-stage 1, 5-7 ετών) *«πρέπει να δίνονται ευκαιρίες στους μαθητές να κατανοούν το παρελθόν και τους τρόπους με τους οποίους είναι διαφορετικό από το παρόν. Οι μαθητές πρέπει να βοηθούνται ώστε να εντάσσουν τη μελέτη του παρελθόντος σε ένα χρονολογικό πλαίσιο και να κατανοούν μερικούς από τους τρόπους με τους οποίους ανακαλύπτουμε στοιχεία από το παρελθόν»*.

Στο δεύτερο επίπεδο (key-stage 2, 7-11 ετών) *«οι μαθητές πρέπει να διδάσκονται για σημαντικά επεισόδια και εξελίξεις στο παρελθόν της Βρετανίας, από τα ρωμαϊκά μέχρι τα σύγχρονα χρόνια, για αρχαίους πολιτισμούς και για την Ιστορία άλλων περιοχών του κόσμου. Πρέπει να βοηθούνται να αναπτύξουν ένα χρονολογικό πλαίσιο αναφοράς δημιουργώντας διασυνδέσεις μεταξύ των διαφορετικών ενοτήτων μελέτης. Πρέπει να έχουν ευκαιρίες να διευρύνουν την τοπική Ιστορία και να μαθαίνουν για το παρελθόν από ένα φάσμα πηγών πληροφόρησης»*.

Στο τρίτο επίπεδο (key-stage 3, 11-14 ετών) *«οι μαθητές πρέπει να διδάσκονται για τις αλλαγές στην οικονομία, την κοινωνία, τον πολιτισμό και την πολιτική δομή στη Βρετανία από τις αρχές του Μεσαίωνα μέχρι τον 20^ο αιώνα. Πρέπει να διδάσκονται για πλευρές της ευρωπαϊκής και της παγκόσμιας Ιστορίας και να διασυνδέουν ιστορικά γεγονότα και αλλαγές που αφορούν στις διαφορετικές περιόδους και περιοχές που μελετούν. Πρέπει να τους δίνονται ευκαιρίες να χρησιμοποιούν την ιστορική γνώση που έχουν ήδη κατακτήσει για να αξιολογούν και να χρησιμοποιούν πηγές πληροφόρησης και να δομούν αφηγήσεις, περιγραφές και ερμηνείες για ιστορικά γεγονότα και εξελίξεις»*.

Ένας από τους βασικούς στόχους του κάθε σταδίου, τα οποία συνδέονται στενά μεταξύ τους, είναι η γνώση και χρήση της χρονολόγησης.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά στη χρονολόγηση, οι μαθητές στο Επίπεδο 1 πρέπει:

- Να συσχετίζουν γεγονότα και αντικείμενα, ώστε να αναπτύξουν μια αίσθηση χρονολόγησης.

- Να χρησιμοποιούν κοινές λέξεις και φράσεις που αφορούν στο πέρασμα του χρόνου, όπως παλιό, νέο, πριν, μετά, πριν από πολύ καιρό, ημέρες της εβδομάδας, μήνες, χρόνια.

Στο Επίπεδο 2 πρέπει να διδαχθούν:

- Να εντάσσουν γεγονότα, ανθρώπους και αλλαγές στις περιόδους που έχουν μελετήσει μέσα σε ένα χρονολογικό σύστημα.
- Να χρησιμοποιούν χρονολογίες και όρους σχετικούς με το πέρασμα του χρόνου, όπως αρχαίο, μοντέρνο, π. Χ., μ. Χ., αιώνας και δεκαετία, και όρους που προσδιορίζουν περιόδους, όπως βικτωριανή εποχή κ.α.

Στο Επίπεδο 3 πρέπει να διδαχθούν:

- Να εντάσσουν τα γεγονότα, τους ανθρώπους και τις αλλαγές των περιόδων που έχουν μελετήσει μέσα σε ένα χρονολογικό σύστημα.
- Να χρησιμοποιούν χρονολογίες, όρους και παραδοχές που περιγράφουν ιστορικές περιόδους και την πάροδο του χρόνου, όπως ιστορική περίοδος, μεσαιωνική περίοδος, Μεταρρύθμιση, Βιομηχανική Επανάσταση κ.α.

Σύμφωνα με τη Sebba (2000, 51-52) το Αναλυτικό Πρόγραμμα για το μάθημα της Ιστορίας εκτείνεται σε τρία επίπεδα ιστορικής σκέψης: τη γνώση και κατανόηση της Ιστορίας, τις ερμηνείες των ιστορικών γεγονότων και τη χρήση ιστορικών πηγών. Άμεση σχέση με το ζήτημα του ιστορικού χρόνου έχει η γνώση και κατανόηση της Ιστορίας, όρος που αναφέρεται σε τρεις τομείς:

1. Αλλαγή και συνέχεια

Μελετάται η κατανόηση χρονολογικών όρων και η σωστή χρήση τους ώστε να περιγραφεί το πέρασμα του χρόνου. Χρονολόγηση θα μπορούσε να θεωρηθεί, όπως αναφέρεται, και «η κατάταξη των διαδοχικών γενεών της οικογένειας των παιδιών, των ημερών της εβδομάδας, των ιστορικών γεγονότων και των εποχών». Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται και στην κατανόηση της αλλαγής, δηλαδή, τι έχει αλλάξει και τι έμεινε ίδιο, κάτι το οποίο μπορεί να επιτευχθεί με τη σύγκριση του παρόντος με το παρελθόν.

2. Αιτίες και συνέπειες

Έμφαση δίνεται στον προσδιορισμό των αιτιών που προκάλεσαν κάποια γεγονότα, των λόγων που οδήγησαν κάποια πρόσωπα να δράσουν όπως έδρασαν. Καθώς επίσης και των συνεπειών και των αποτελεσμάτων τους.

3. Γνώση και κατανόηση των βασικών χαρακτηριστικών των γεγονότων του παρελθόντος

Σημαντικός είναι ο προσδιορισμός των ομοιοτήτων ή των διαφορών μεταξύ διαφορετικών περιόδων του παρελθόντος ή ανάμεσα στο παρόν και το παρελθόν, όπως επίσης και διαφορετικών χαρακτηριστικών μέσα στην ίδια περίοδο.

Σύμφωνα με τη McCreehy (2002, 8), η οποία παραθέτει στοιχεία από το Εθνικό Κέντρο για την Ιστορία στα Σχολεία (1994), προϋπόθεση για τη ιστορική σκέψη των μαθητών αποτελεί η χρονολογική σκέψη. Το παιδί, λοιπόν, θα πρέπει να μπορεί:

- Να διακρίνει ανάμεσα στο παρελθόν, το παρόν και το μέλλον.
- Να αναγνωρίζει τη χρονική δομή μιας ιστορικής αφήγησης ή μιας ιστορίας.
- Να ακολουθεί μια χρονική σειρά προκειμένου να κατασκευάσει δικές του ιστορίες.
- Να μετράει και να υπολογίζει τον ημερολογιακό χρόνο.
- Να ερμηνεύει τα δεδομένα που παρουσιάζονται στις χρονογραμμές.
- Να δημιουργεί χρονογραμμές.
- Να εξηγεί την έννοια της αλλαγής και της συνέχειας στο χρόνο.

Στις παραπάνω προϋποθέσεις, σύμφωνα με τα πορίσματα των ερευνών των Bondaruk (1989) και Spindel (2005), έρχονται να προστεθούν άλλες δύο:

- Να συγκρίνει εναλλακτικά μοντέλα περιοδολόγησης .
- Να διακρίνει εποχές και περιόδους με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους.

Η ανάπτυξη αυτών των ικανοτήτων, μέσω της εκπαίδευσης, προκύπτει από το γεγονός ότι η ανάπτυξή τους δεν είναι ούτε φυσική διαδικασία ούτε αποτέλεσμα της ψυχολογικής τους ανάπτυξης (Lorenc & all, 2013, 85).

Με βάση τη βιβλιογραφία και τις περιγραφές των προγραμμάτων σπουδών ιστορίας στην Αγγλία και την Ολλανδία, οι De Groot- Reuvekamp, Ros, Van Boxtel και Oort (2015), έχουν αναπτύξει ένα μοντέλο με τρία επίπεδα για την κατανόηση του ιστορικού χρόνου για τους μαθητές του δημοτικού σχολείου:

1^ο επίπεδο: αναδυόμενη κατανόηση (emergent understanding).

2^ο επίπεδο: αρχική κατανόηση (initial understanding).

3^ο επίπεδο: συνεχόμενη κατανόηση (continued understanding).

Σε κάθε ένα από τα τρία επίπεδα πρέπει να υπάρχει κάποια εξέλιξη όσον αφορά κάποιους συγκεκριμένους στόχους. Οι στόχοι αυτοί είναι το λεξιλόγιο, η διαδοχή, η χρονογραμμή, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και η σύγκριση-αντίθεση. Για κάθε έναν από τους σκοπούς, οι ικανότητες και οι γνώσεις που απαιτούνται είναι καθορισμένες και αυξανόμενης δυσκολίας και κινούνται από το συγκεκριμένο στο πιο αφηρημένο.

Σχετικά με το λεξιλόγιο, οι μαθητές καλούνται να χρησιμοποιούν λέξεις σχετικές με το χρόνο και τις περιόδους. Για τη διαδοχή, καλούνται να τοποθετούν σε σωστή χρονολογική σειρά ιστορικές περιόδους, γεγονότα, αντικείμενα, ανθρώπους. Σε χρονογραμμές πρέπει να τοποθετούνται σωστά γεγονότα, άτομα, αντικείμενα. Καλούνται, επίσης, να εντοπίζουν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα σε κείμενα και εικόνες ώστε να μπορούν να τοποθετούν γεγονότα και ανθρώπους στις σωστές

χρονικές περιόδους. Τέλος, πρέπει να συγκρίνουν και να φέρνουν σε αντιδιαστολή διαφορετικές ιστορικές περιόδους ώστε να αναγνωρίζουν τις αλλαγές, τις ομοιότητες και τις διαφορές στον τρόπο ζωής των ανθρώπων στο πέρασμα των χρόνων. Οι ικανότητες των μαθητών αναφορικά με την κατανόηση του ιστορικού χρόνου, συνοψίζονται στον παρακάτω Πίνακα 3⁴:

Για την κατανόηση του ιστορικού χρόνου στο δημοτικό σχολείο, οι μαθητές θα πρέπει:
1. Να χρησιμοποιούν λεξιλόγιο σχετικό με το χρόνο και τις περιόδους, όπως: παλιό-νέο, πριν-τώρα, παρελθόν-παρόν-μέλλον, δεκαετία-αιώνας, π.Χ.- μ.Χ.
2. Να τοποθετούν σε χρονολογική σειρά ιστορικές περιόδους.
3. Να χρησιμοποιούν χρονογραμμή για να τοποθετήσουν γεγονότα, ανθρώπους και αλλαγές στις σωστές χρονικές περιόδους.
4. Να αναγνωρίζουν και να ονομάζουν χαρακτηριστικά γνωρίσματα ιστορικών περιόδων σε κείμενα και εικόνες.
5. Να χρησιμοποιούν χαρακτηριστικά γνωρίσματα ιστορικών περιόδων για να τοποθετήσουν γεγονότα, ανθρώπους και αλλαγές στις σωστές περιόδους του χρόνου.
6. Να χρησιμοποιούν χαρακτηριστικά γνωρίσματα ιστορικών περιόδων για να κατανοήσουν πώς οι άνθρωποι ζούσαν αυτές τις εποχές.
7. Να συγκρίνουν διαφορετικές ιστορικές περιόδους μεταξύ τους και με το παρόν και να εξάγουν συμπεράσματα σχετικά με την αλλαγή και τη συνέχεια ανάμεσα σε διαφορετικές περιόδους.
Πίνακας 3 (Πηγή: De Groot Van Boxtel Ros & Harnett, 2014).

Με έρευνα που διεξήγαγαν στην πορεία, βασιζόμενοι στο μοντέλο, και αφού διαμόρφωσαν ένα εργαλείο που να μετράει πώς τα πάνε οι μαθητές στα τρία επίπεδα, οδηγήθηκαν σε κάποια συμπεράσματα. Αρχικά, εντόπισαν πως οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων τα πήγαν καλύτερα σε όλους τους στόχους σε σχέση με τους μικρότερους. Επίσης, η απόδοσή τους επηρεάστηκε από παράγοντες όπως το φύλο, με τα αγόρια να τα πάνε αρκετά καλύτερα, την αναγνωστική ικανότητα, και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, με μικρή επίδραση (de Groot etc, 2015).

⁴ <http://www.historischtijdsbesef.nl/en/definitie-van-historisch-tijdsbesef/>

Όπως αναφέρουν οι Lorenc, Mrozowski, Staniszewski και Starczynowska (2013), ερευνώντας τους τρόπους αξιολόγησης της χρονικής κατανόησης των παιδιών σε 6 διαφορετικές χώρες (Φινλανδία, Γαλλία, Ολλανδία, Ρωσία, Η.Π.Α. και Ηνωμένο Βασίλειο), μέσα από τα φύλλα εξετάσεων, καταλήγουν στο συμπέρασμα πως ακολουθείται μια ποικιλία μεθόδων. Εξαρτάται από την παράδοση της εκάστοτε χώρας στη διδασκαλία της ιστορίας και τη μορφή της εξέτασης, που υπόκειται σε τεχνικούς περιορισμούς. Οι μέθοδοι κυμαίνονται από συγγραφή αφήγησης με χρονολογική δομή, τοποθέτηση μιας πηγής στο σωστό χρονικό πλαίσιο, αντιστοίχιση χρονολογιών με γεγονότα, κατασκευή χρονογραμμών ή τοποθέτηση γεγονότων ή ανθρώπων στη σωστή σειρά, ένταξη μιας χρονολογίας στο σωστό αιώνα, κατανόηση αιτιωδών σχέσεων. Τα ευρήματα είναι αισιόδοξα, καθώς δείχνουν μια στροφή από τη μηχανιστική απομνημόνευση ημερομηνιών στη χρησιμοποίηση της γνώσης για την επίλυση προβλημάτων.

1.6.2. Το ελληνικό παράδειγμα

Αναλυτικά προγράμματα

Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, το κοινώς λεγόμενο Δ.Ε.Π.Π.Σ. (ΦΕΚ 303/ 13- 3- 03), βασίστηκε η δημιουργία των Αναλυτικών Προγραμμάτων, των λεγόμενων Α.Π.Σ. Με βάση τα Α.Π.Σ. γράφονται τα διδακτικά εγχειρίδια του κάθε διδακτικού αντικειμένου. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα αποτελεί ένα επιστημονικό αλλά και νομικό κείμενο, με βάση το οποίο γράφονται τα σχολικά εγχειρίδια του εκάστοτε μαθήματος. Είναι αυτό που καθορίζει το γενικότερο σκοπό και τους επιμέρους στόχους του κάθε διδακτικού αντικειμένου. Επίσης, προσδιορίζει την ύλη που θα διδαχθεί, τη μεθοδολογία που θα ακολουθηθεί αλλά και τα αναμενόμενα αποτελέσματα της διαδικασίας.

Όσον αφορά, συγκεκριμένα, στα Αναλυτικά προγράμματα της Ιστορίας, σ' αυτά ορίζεται με σαφήνεια ο τρόπος που θα διδαχθεί το μάθημα αλλά ταυτόχρονα σκιαγραφείται και ο τύπος του μελλοντικού πολίτη, σύμφωνα με τα πρότυπα της εκάστοτε κοινωνίας και της κυρίαρχης ιδεολογίας. Στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου η διδασκαλία της Ιστορίας γίνεται προσπάθεια να διδαχθεί μέσα από το διδακτικό αντικείμενο της Μελέτης Περιβάλλοντος, ενώ στις επόμενες τέσσερις τάξεις του δημοτικού η Ιστορία αποτελεί ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο. Ο γενικός σκοπός της διδασκαλίας της Ιστορίας διατυπώνεται στα Α.Π.Σ και Δ.Ε.Π.Π.Σ. ως εξής:

«είναι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης. Η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης αφορά την κατανόηση των ιστορικών γεγονότων μέσα από την εξέταση αιτιών και αποτελεσμάτων, ενώ η καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης αφορά την κατανόηση της συμπεριφοράς των ανθρώπων σε συγκεκριμένες καταστάσεις και τη διαμόρφωση αξιών και στάσεων που οδηγούν στην εκδήλωση υπεύθυνης συμπεριφοράς

στο παρόν και το μέλλον. Έτσι, με τη διδασκαλία της Ιστορίας ο μαθητής μπορεί να αποκτήσει όχι μόνο την επίγνωση ότι ο σύγχρονος κόσμος αποτελεί συνέχεια του παρελθόντος, αλλά και την αντίληψη ότι ο σύγχρονος ιστορικός ορίζοντας συνδέεται άμεσα με τη ζωή του. Ο σκοπός της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης συνδέεται έτσι με το γενικότερο σκοπό της εκπαίδευσης που αναφέρεται στην προετοιμασία υπεύθυνων πολιτών» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.- Α.Π.Σ., 2003, 184).

Οι μαθητές καλούνται να γίνουν ιστορικά εγγράμματοι, κάτι το οποίο σημαίνει πως πρέπει να αναπτύξουν δεξιότητες όπως το να κατανοούν το λεξιλόγιο ενός ιστορικού κειμένου, να κατέχουν και να χειρίζονται τις βασικές έννοιες της Ιστορίας και να λειτουργούν ως μικροί ιστορικοί, δηλαδή να αναπτύξουν δεξιότητες παρόμοιες με αυτές που διαθέτει ένας ιστορικός. «Με τη νέα αντιμετώπιση δε δίνεται έμφαση μόνο στη δηλωτική αλλά και στη διαδικαστική και εννοιολογική γνώση (καλλιέργεια δεξιοτήτων, εννοιολογική υποδομή), που διευκολύνει τους μαθητές «να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν», να ανακαλύπτουν· δηλαδή, τη γνώση με ενεργητικές μεθόδους (αξιοποίηση πηγών, εκπόνηση σχεδίων εργασίας (project) και όχι να τους προσφέρεται αυτή έτοιμη»⁵.

Οι επιμέρους σκοποί που επιδιώκονται στο Δ.Ε.Π.Π.Σ.- Α.Π.Σ. που σχετίζονται με τον ιστορικό χρόνο για τις τέσσερις μεγαλύτερες τάξεις είναι οι εξής:

Να γνωρίσουν σημαντικά γεγονότα και εξελίξεις της ελληνικής Ιστορίας από την αρχαιότητα ως σήμερα, καθώς και στοιχεία της Ιστορίας των άλλων πολιτισμών και λαών και να τα συσχετίζουν.

Να βιώσουν την αλλαγή που συντελείται στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων σε διάστημα μακρών χρονικών περιόδων .

Να αναπτύξουν την ικανότητα της κατανόησης του χρόνου και της χρήσης των σχετικών όρων.

Να εξοικειωθούν με την ορολογία της ιστορικής επιστήμης και να αποκτήσουν το αναγκαίο λεξιλόγιο (Δ.Ε.Π.Π.Σ.- Α.Π.Σ., 2003, 188).

Το σχολικό βιβλίο αποτελεί το βασικό μέσο για την υλοποίηση των σκοπών αγωγής και των περιεχομένων του Αναλυτικού Προγράμματος και παίζει αποφασιστικό ρόλο στη διαμόρφωση της διδακτικής πράξης και στη διεξαγωγή της διδασκαλίας (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995, Μαυροσκούφης, 1997, 44-45, στο Ευσταθίου-Καραγεωργάκη, 2007, 161).

Παρακάτω, παρατίθενται, συνοπτικά, οι ιδιαίτερες αναφορές που γίνονται στα βιβλία του δασκάλου και στα σχολικά εγχειρίδια των Γ', Δ', Ε' και Στ' Δημοτικού σχετικά με τους στόχους και τις κατευθύνσεις της διδασκαλίας σε σχέση με τον ιστορικό

⁵ Πηγή: http://www.pischools.gr/programs/epimorfosi/epimorfotiko_vliko/dimotiko/istoria.pdf

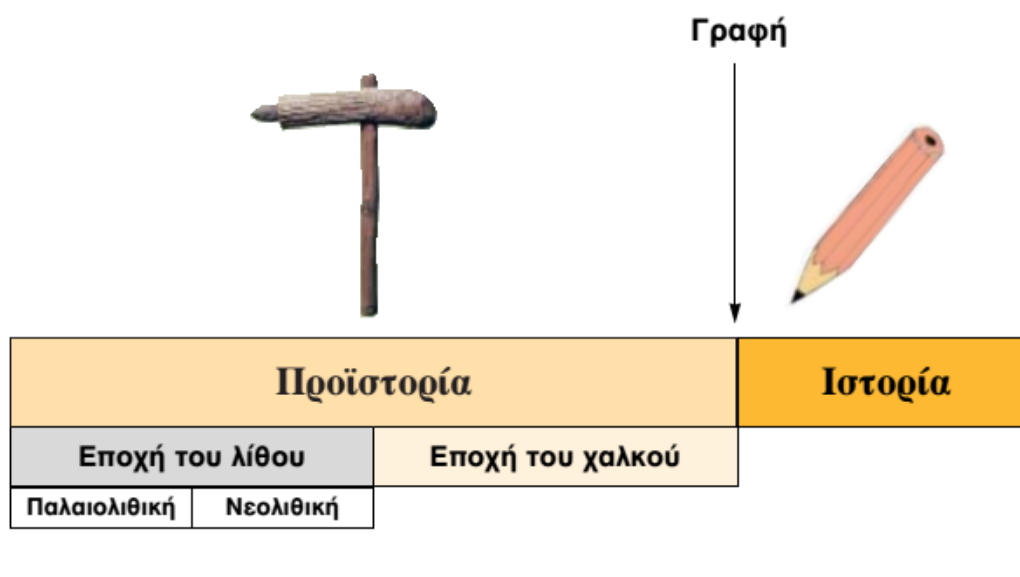
χρόνο και την κατανόησή του. Επιπλέον, για κάθε τάξη φαίνονται οι αναπαραστάσεις που χρησιμοποιούνται για τον ιστορικό χρόνο στα αντίστοιχα βιβλία.

Ιστορία Γ' Δημοτικού

Η ύλη της Γ' Δημοτικού ξεκινάει από τη μυθολογία και καταλήγει στην προϊστορία και την πρωτοϊστορία. Σχετικά με τη μυθολογία σκοπός του μαθήματος είναι να έρθουν οι μαθητές σε μια πρώτη επαφή με τους ελληνικούς μύθους για να χαρούν, όπως τονίζει και ο Ι. Θ. Κακριδής, «την ομορφιά των αρχαίων μύθων απλά και απροβλημάτιστα, όπως χαίρονται ένα παραμύθι» να αντιληφθούν πως πίσω από κάθε μύθο κρύβεται κάποια ιστορική αλήθεια. Αυτό, τονίζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα, πως θα κάνει «πιο ομαλή τη μετάβαση από το μύθο στην ιστορία». Στο δεύτερο μέρος του βιβλίου επιδιώκεται να αποκτήσουν ιστορικές γνώσεις και να κατανοήσουν κάποιες ιστορικές έννοιες, ώστε να καταλήγουν σε απλές γενικεύσεις. Ωστόσο, όπως επισημαίνεται «στις μικρές τάξεις οι έννοιες προσεγγίζονται κυρίως βιωματικά, διαισθητικά και με περιορισμένη χρήση ορολογίας».

Σχετικά με την έννοια του ιστορικού χρόνου δεν υπάρχει κάποια ιδιαίτερη και συγκεκριμένη αναφορά. Περιορίζεται μόνο στη σύσταση να χρησιμοποιούνται στις αφηγήσεις χρονικοί σύνδεσμοι, χρονικά επιρρήματα και χρονικές εκφράσεις. Σχετικά με τις δραστηριότητες του τετραδίου εργασιών τονίζεται πως μερικές δραστηριότητες «επιδιώκουν να συνδέσει το παιδί τη σημερινή καθημερινή ζωή με τη ζωή των αρχαίων και να αισθανθεί την αδιάκοπη συνέχεια του πολιτισμού μας». Ιστορικές γραμμές εμφανίζονται στο δεύτερο μέρος του βιβλίου, χωρίς, ωστόσο, να υπάρχει κάποια πρόταση για διδακτική αξιοποίησή τους.

Αναπαράσταση του χρόνου στο σχολικό εγχειρίδιο της Γ' τάξης

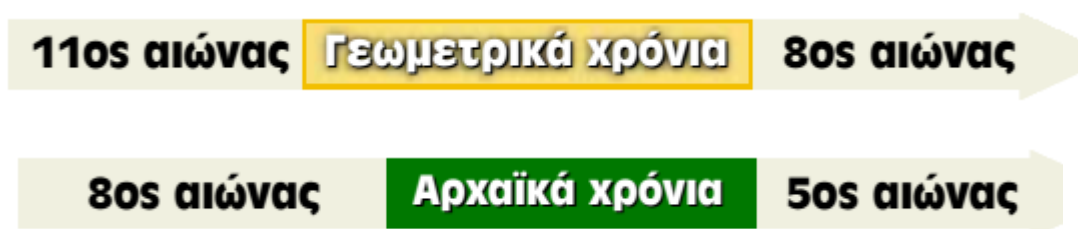


Ιστορία Δ' Δημοτικού

Στο βιβλίο του δασκάλου της Δ' Δημοτικού γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην αξία του χρόνου, ως στοιχείο του γεγονότος. Ο χρόνος υπεισέρχεται και στην ερμηνεία του γεγονότος, αφού η χρονική στιγμή τέλεσης ενός γεγονότος συναρτάται άμεσα με τις δυνατότητες των προσώπων και τις τεχνικές της εποχής. Επισημαίνεται, επίσης, πως οι αρχαίοι συνειδητοποίησαν το χρόνο μέσα από τις μεταβολές που συντελούνταν στο φυσικό περιβάλλον(εναλλαγή μέρας-νύχτας, εποχές).

Ωστόσο, «ο χρόνος στη διδακτική πρακτική νοείται συνήθως ως ευθεία, σε σημεία της οποίας εγγράφονται τα γεγονότα». Παρά την ιδιαίτερη σημασία που δίνεται στην έννοια του χρόνου, η διδακτική πρόταση προσέγγισης της, περιορίζεται στη χρήση της ιστορικής γραμμής. Συγκεκριμένα, προτείνεται ο δάσκαλος να σχεδιάσει την ιστορική γραμμή στον πίνακα ή σε χαρτόνι και να ζητήσει από τους μαθητές, αφού παρατηρήσουν, να εντοπίσουν το ιστορικό πλαίσιο στο οποίο αναφέρεται η νέα ενότητα (π.χ. αρχαϊκά χρόνια). Κατά τη διδασκαλία των περσικών πολέμων θεωρείται επίσης χρήσιμη η συμπλήρωση της ιστορικής γραμμής (μετά από κάθε μάχη), σε συνδυασμό με την παρουσία ιστορικών χαρτών της εποχής. Αυτό γιατί, όπως τονίζεται «με την αξιοποίηση αυτών των εποπτικών μέσων οι μαθητές βοηθούνται να ενταχθούν ιστορικά στο χώρο των γεγονότων και να αποκτήσουν σωστό χρονικό προσανατολισμό». Η ίδια σύσταση για ανάρτηση της ιστορικής γραμμής σε εμφανές σημείο της τάξης και συμπλήρωσή της, γίνεται και στην ενότητα του Πελοποννησιακού πολέμου, ώστε οι μαθητές «να παρακολουθήσουν πιο εύκολα τη ροή των γεγονότων». Η ιστορική γραμμή προτείνεται και ως διαθεματική προσέγγιση στα πλαίσια άλλων μαθημάτων. Ο δάσκαλος μπορεί να αναθέσει σε ομάδες μαθητών να κατασκευάσουν με υλικά της επιλογής τους τη δική τους ιστορική γραμμή, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στο χωρισμό της σε «ισομερή τμήματα σε αναλογία με τους αιώνες ή τα χρόνια» και να τη συμπληρώνουν σε κάθε κεφάλαιο. Προς την επίτευξη του σκοπού της κατανόησης του ιστορικού χρόνου από τους μαθητές τίθενται και κάποιες ασκήσεις, όπως για παράδειγμα η τοποθέτηση κάποιων γεγονότων του Πελοποννησιακού Πολέμου στη σωστή χρονολογική σειρά και η μετέπειτα παραγωγή προφορικού λόγου, αξιοποιώντας τα ως φράσεις κλειδιά. Αντίστοιχες ασκήσεις εντοπίζονται και στο κεφάλαιο με την εκστρατεία του Μεγάλου Αλεξάνδρου.

Αναπαράσταση του χρόνου στο σχολικό εγχειρίδιο της Δ' τάξης



Ιστορία Ε΄ Δημοτικού

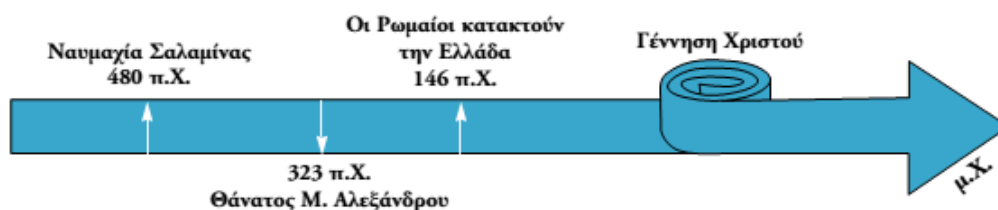
Η υλη της Ε΄ Δημοτικού καλύπτει την περίοδο από το 146 π. Χ. ως και το 1453 μ. Χ. Στην εισαγωγή του βιβλίου του δασκάλου τονίζεται πως οι μαθητές δυσκολεύονται να διακρίνουν τις αιτίες από τις αφορμές των γεγονότων, αλλά και να κατανοήσουν τις βασικές ιστορικές έννοιες, όπως εκείνες του χώρου και του χρόνου. Η έννοια του χρόνου είναι ταυτισμένη με το μάθημα και τη σπουδή της ιστορίας. Η κατανόησή της όμως είναι δύσκολη για όλους και ιδιαίτερα για τα παιδιά. Όπως επισημαίνει ο Ευ. Παπανούτσος: *«τα παιδιά, 8 έως 11 ετών, δύσκολα μπορούν να «εγχρονίσουν» με ακρίβεια ένα συμβάν παλαιό, που το πληροφορούνται τώρα. Ο χρονικός τους ορίζοντας είναι περίεργα στενός και εκτείνεται προς τα «πίσω» έως την παιδική ηλικία των γονιών ή το πολύ εκείνη των παππούδων τους»* (Παπανούτσος 1976 στο ΥΠΕΠΘ/Π.Ι. 2006: 23).

Το βιβλίο του δασκάλου προτείνει ως έναν αποτελεσματικό τρόπο κατανόησης του χρόνου από τους μαθητές την άσκησή τους στη χρήση και τη μελέτη της ιστορικής γραμμής. *«Η ιστορική γραμμή, κατά κανόνα, είναι ένα οριζόντιο διάγραμμα πάνω στο οποίο σημειώνεται, ως αφετηρία των χρονικών υπολογισμών μας, η Γέννηση του Χριστού. Δεξιά και αριστερά από το σημείο αυτό χαράζουμε ίσα διαστήματα, τα οποία χαρακτηρίζουμε «αιώνες», «προ Χριστού» τα αριστερά και «μετά Χριστό» τα δεξιά. Πάνω σ' αυτό το χρονικό πλαίσιο-διάγραμμα σημειώνεται κάθε φορά το γεγονός που ιστορούμε, δίνοντάς του τη θέση που του ανήκει στο χώρο του διαγράμματος, μετά από κάποιο ή κάποια προηγούμενα που είναι συνδεδεμένο(α) με αυτό. Με τον τρόπο αυτό ο αόρατος και αφηρημένος χρόνος γίνεται ορατός και συγκεκριμένος, συγκρίσιμος και κατανοητός. Οι μαθητές δεν ακούν και δε διαβάζουν μόνο τις χρονολογίες. Τις βλέπουν, τις παρατηρούν, τις συγκρίνουν και το σημαντικότερο: τις διαχειρίζονται».* (Νικολόπουλος στο Παπανούτσος 1976: 100-101). Οι μαθητές, τοποθετώντας συγκεκριμένα πρόσωπα και γεγονότα, και υλικό, όπως πηγές, χάρτες, εικόνες κατά μήκος μιας ιστορικής γραμμής, οδηγούνται στην καλύτερη κατανόηση της ιστορικής γνώσης και κατ' επέκταση της ιστορικής σκέψης. Το βιβλίο του δασκάλου, συνεχίζει, προτείνοντας την κατασκευή από τους ίδιους τους μαθητές ιστορικών γραμμών, ως μια δραστηριότητα στα πλαίσια του μαθήματος. Η ιστορική γραμμή θα μπορούσε να κατασκευαστεί *«πάνω από τον πίνακα ή σε άλλο εμφανές μέρος της αίθουσας και να συμπληρώνεται, μάθημα-μάθημα, στη διάρκεια της χρονιάς».* Μ' αυτόν τον τρόπο οι μαθητές θα μπορούν να ανατρέχουν και να στηρίζονται σ' αυτή για τους χρονικούς υπολογισμούς τους. Τονίζεται, λοιπόν, πως *«είναι αναγκαίο να υπάρχει και να λειτουργεί σε κάθε σχολική τάξη, ως επέκταση των επιμέρους διαγραμμάτων του βιβλίου».*

Τέλος, ιδιαίτερη σημασία κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του ιστορικού χρόνου πρέπει να δίνεται στη χρονική αναφορά των εποχών (αρχαία, βυζαντινή, νεότερη) και η χρήση απλών χρονικών όρων για τον προσδιορισμό των γεγονότων (πριν από, τότε,

μετά), αφού μ' αυτόν τον τρόπο αναπτύσσεται καλύτερα η αίσθηση της χρονικής αλληλουχίας.

Αναπαράσταση του χρόνου στο σχολικό εγχειρίδιο της Ε' τάξης



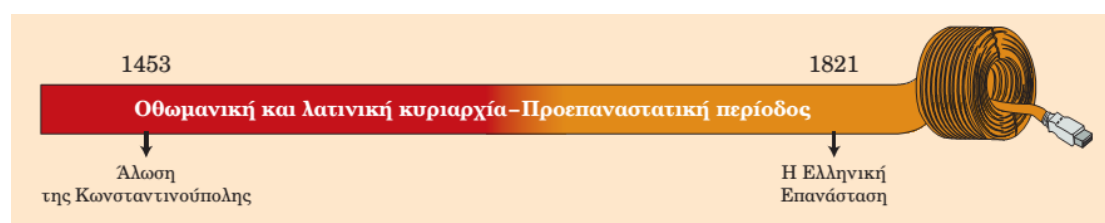
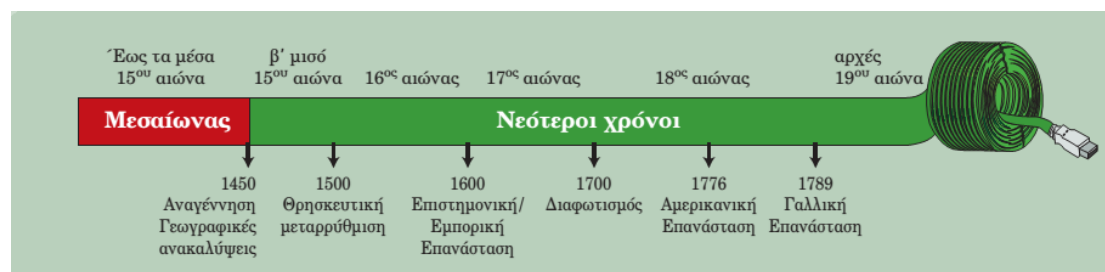
Ιστορία Στ' Δημοτικού

Σύμφωνα με τους συγγραφείς του Βιβλίου του δασκάλου της Σ' τάξης του δημοτικού αντικείμενο της Ιστορίας αποτελούν «οι άνθρωποι μέσα στο χρόνο», κατά τον Λυσιέν Φεβρ, «οι κοινωνίες του παρελθόντος και οι μεταμορφώσεις τους» στο χρόνο, κατά τον Σενιομπό. Τονίζουν πως το ιστορικό παρελθόν «είναι μια συγκεκριμένη ανάπλαση», η οποία παράγεται με βάση την ιστορική έρευνα, δηλαδή με συγκεκριμένες τεχνικές, μεθόδους και εργαλεία. Κάνοντας μια σύντομη αναδρομή στην ιστορική εκπαίδευση που επικρατούσε και που βασιζόταν στη «γεγονοτολογική, ιστορικιστική σχολή του 19^{ου} αιώνα», σύμφωνα με την οποία δίνονταν έμφαση στα γεγονότα και τα πρόσωπα. Όσον αφορά στο χρόνο, «κυρίαρχη ήταν η θέση της χρονολογίας σε σχέση με τον ιστορικό χρόνο». Η έμφαση αυτή στη χρονολογική προσέγγιση «διαμόρφωνε μια γενεαλογία του έθνους», την οποία οι εκπαιδευτικοί όφειλαν να αφηγηθούν στα παιδιά, ώστε αυτά, με τη σειρά τους να τα την απομνημονεύσουν. Ωστόσο, οι νέες έρευνες της ψυχοπαιδαγωγικής στρέφουν τη διδασκαλία προς άλλη κατεύθυνση. Η ιστορία ανάγεται σε βασική μορφή γνώσης, η οποία διαμορφώνεται και μπορεί να μετασχηματιστεί από το άτομο, με σημαντικό ρόλο να διαδραματίζει η μεθόδευση της διδασκαλίας.

Η ύλη της ιστορίας της Στ' Δημοτικού καλύπτει μια μεγάλη περίοδο από τα μέσα του 15^{ου} αιώνα ως τα τέλη του 20^{ου} αιώνα. Όπως επισημαίνεται, η απομνημόνευση των γεγονότων της μακράς αυτής περιόδου δεν αποτελεί στόχο του Αναλυτικού Προγράμματος. Κάθε ενότητα του βιβλίου εμπεριέχει μια «ιστοριογραμμική-χρονολόγιο με τα σημαντικά ιστορικά φαινόμενα και την ανάπτυξή τους μέσα στον ιστορικό χρόνο που ορίζεται για την ενότητα, τα ιστορικά γεγονότα και τη χρονολογία τους. Στην ιστοριογραμμική-χρονολόγιο γίνεται προσπάθεια μη γραμμικής αναπαράστασης του ιστορικού χρόνου αλλά σύνθεσης ενός ιστορικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο συμβαίνουν τα φαινόμενα και τα γεγονότα». Η ιστοριογραμμική συνίσταται να αξιοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό είτε στην αρχή είτε κατά τη διάρκεια της ενότητας.

Αλλά και σε κάθε κεφάλαιο περιλαμβάνεται ιστοριογραμμή-χρονολόγιο με τις σημαντικότερες εξελίξεις του κεφαλαίου, η οποία λειτουργεί συμπληρωματικά με το κείμενο.

Αναπαράσταση του χρόνου στο σχολικό εγχειρίδιο της Στ' τάξης



Οι οθωμανικές κατακτήσεις στον ελληνικό χώρο



Κάνοντας μία συνολική αποτίμηση των Α.Π.Σ. και των διδακτικών εγχειριδίων Ιστορίας σε σχέση με το χρόνο, από το 1964 ως το 2004 στη διδακτορική της διατριβή, η Σύρου (2009, 17) οδηγείται σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Αντανακλώντας το πνεύμα της εκάστοτε εποχής τα Α.Π.Σ. ανάλογα με τη σημασία που δίνουν στην έννοια του χρόνου οδηγούν στη δημιουργία συγκεκριμένων αντιλήψεων περί χρόνου. Η σημασία αυτή σχετίζεται με την επιλογή και τον τρόπο διάταξης και οργάνωσης των περιεχομένων των διδακτικών εγχειριδίων. Συμπεραίνει πως «στα παραδοσιακά Α.Π. της Ιστορίας ακολουθείται η ευθύγραμμη χρονολογική διάταξη με περιγραφή των γεγονότων κατά διαδοχική σειρά και ερμηνεία τους με την εξηγητική αρχή αίτιο-αποτέλεσμα». Η παραπάνω διαπίστωση έρχεται σε σύγκρουση με τον κύριο σκοπό της διδασκαλίας του μαθήματος ο οποίος είναι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, αφού η διάταξη των περιεχομένων δεν υπηρετεί αυτό το σκοπό, λέγοντας χαρακτηριστικά πως «αποτελούν απαρίθμηση ενοτήτων, διατυπωμένων κατά

υπαινκτικό τρόπο, που παραπέμπουν σε κοινούς τόπους της ιστοριογραφίας και προορίζονται για απομνημόνευση μάλλον παρά για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης». Μια μικρή βελτίωση εντοπίζει στα τελευταία Α.Π.Σ. στα οποία εισάγεται η σηματοδότηση του χρόνου ως έννοιας, η οποία όμως θεωρεί πως είναι περισσότερο τυπική παρά ουσιαστική, καθώς το κυρίαρχο πνεύμα τους εξακολουθεί να είναι «η επισκόπηση μιας γραμμικής συνέχειας, τα ίδια τα περιεχόμενα διδασκαλίας παραμένουν ο κύριος πυρήνας τους και η κάλυψη της ύλης αποτελεί το άλφα και το ωμέγα της διδασκαλίας».

Επιπρόσθετα, η Κασίδου στην έρευνα της με στόχο να αναδείξει τις απόψεις των μαθητών σχετικά με το τι σημαίνει ιστορία, οδηγήθηκε στο συμπέρασμα πως *«δείχνουν άγνοια και αβεβαιότητα, μια επιφανειακή προσέγγιση της έννοιας του χρόνου στην ιστορία, τοποθετημένης σε ένα άχρονο παρελθόν, με ασαφή όρια»*. Ωστόσο, αυτό έρχεται σε αντίθεση με τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος, σύμφωνα με τους οποίους κρίνεται αναγκαία *«η ανάπτυξη μιας στοιχειώδους αίσθησης του χρόνου, καθώς και της χρονικής αλληλουχίας, γεγονότων ή περιόδων, για να εξοικειωθούν οι μαθητές με τη χρήση λέξεων ή φράσεων που σχετίζονται με τη ροή του χρόνου και τους τρόπους μέτρησής του»* (Κασίδου, 2008, 539).

1. 7. Τρόποι ανάπτυξης της κατανόησης του ιστορικού χρόνου

Υπάρχουν αρκετοί αποτελεσματικοί τρόποι για την ανάπτυξη της κατανόησης του ιστορικού χρόνου από τα παιδιά, μέσω της διδασκαλίας, σημαντικό μέρος των οποίων παρατίθεται στη συνέχεια. Κάθε ένας από αυτούς έχει τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του. Σημαντικό, σε κάθε περίπτωση, κρίνεται να παρουσιάζονται οι έννοιες του χρόνου μέσα από τους κατάλληλους τρόπους και σύμφωνα με την ηλικία των παιδιών. Από τη μία πλευρά αποτελεί θέμα του εγχειριδίου, με την έννοια πως καλό θα ήταν να μην παρουσιάζονται οι έννοιες και η ορολογία του χρόνου με ακατάλληλους ή δυσνόητους τρόπους. Από την άλλη, σημαντικός είναι και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος αποτελεί και το τελευταίο άτομο το οποίο θα αξιολογήσει το περιεχόμενο του διδακτικού του αντικειμένου πριν αυτό φτάσει στους μαθητές. Θα πρέπει, λοιπόν, αρχικά, να είναι γνώστης του αντικειμένου και να είναι ενήμερος για τον τρόπο που παρουσιάζονται οι έννοιες του χρόνου στα βιβλία που χρησιμοποιεί αλλά και για τους τρόπους που θα χρησιμοποιήσει για να τις περάσει στους μαθητές του.

Αυτό που έχει αρχικά σημασία, σύμφωνα με τον Dawson (2004, 1), είναι ο εντοπισμός και η ανάλυση των παρανοήσεων και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, η διάγνωση. Στη λογική αυτή κινείται η διδακτική αξιοποίηση του λάθους, το οποίο από *«σφάλμα γίνεται εύρημα αποκαλυπτικό μιας κρυφής λογικής και συνάμα δείκτης για να κατανοηθεί η σκέψη των μαθητών και των μαθητριών»* (Ρεπούση, 2004, 286). Έπειτα, ακολουθεί ένα σαφές και στοχευμένος σχεδιασμός δραστηριοτήτων που να είναι ενταγμένες σε ένα πλαίσιο, αντί να είναι αποκομμένες και ξεχωριστές. Έμφαση πρέπει να δίνεται σε δραστηριότητες τοποθέτησης σε σειρά όχι άσχετων μεταξύ τους γεγονότων και προσώπων αλλά να είναι ενταγμένα σε ένα πλαίσιο, σε ένα θέμα, ώστε να έχουν και κάποια λογική συνοχή. Οι δραστηριότητες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν πρέπει να προσελκύουν το ενδιαφέρον των παιδιών και να τους δίνουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν και ενεργά. Και, όπως επισημαίνει ο Dawson (2004, 16), αυτό που είναι ιδιαίτερα σημαντικό είναι να ποικίλλουν, να είναι διαφορετικές, έτσι ώστε να συναντούν τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές και προσωπικές ανάγκες των μαθητών, στα πλαίσια της διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Εξάλλου, ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που πρέπει να γνωρίζει τόσο τις δυνατότητες όσο και τις αδυναμίες αλλά και τις παρανοήσεις των μαθητών του.

Πληθώρα ερευνών που έχουν διεξαχθεί μας προσφέρουν τρόπους που έχουν δοκιμαστεί προκειμένου να αναπτυχθεί η κατανόηση του ιστορικού χρόνου από τους μαθητές. Οι έρευνες αναφέρονται τόσο στα παιδιά προσχολικής όσο και σε μεγαλύτερα παιδιά. Σύμφωνα με την Ζακοπούλου (1999, 67- 83), ο κάθε άνθρωπος βιώνει τις αλλαγές και τη διάρκεια από τη μία στην άλλη από τη στιγμή που γεννιέται. Σημαντικό, λοιπόν, είναι το παιδί, από μικρή ηλικία, να βιώνει καταστάσεις

που θα του προσφέρουν αναμνήσεις πολύτιμες για τη δόμηση όλων των εννοιών του χρόνου, καθιστώντας έτσι τα βιώματα συνδεδετικούς κρίκους με το παρελθόν.

Χρήση κλεψύδρας και ρολογιού

Για παιδιά προσχολικής ηλικίας προτείνει τη χρήση της κλεψύδρας, ώστε να εξοικειωθούν με τη μέτρηση του χρόνου. Μπορεί να ενταχθεί σε δραστηριότητες όπως αγώνες δρόμου στην αυλή, για παράδειγμα ποιος θα τρέξει μεγαλύτερο διάστημα μέχρι να αδειάσει η κλεψύδρα, ή σαν προειδοποίηση για το πέρας μιας δραστηριότητας, «*μπορείτε να ζωγραφίζετε μέχρι να αδειάσει η κλεψύδρα*», ή ακόμα και κάνοντας συγκρίσεις ανάμεσα στη διάρκεια δύο δραστηριοτήτων. Σταδιακά, η κλεψύδρα μπορεί να αντικατασταθεί από ένα μεγάλο ρολόι, κάνοντας αντίστοιχες δραστηριότητες, με αποτέλεσμα τα παιδιά να συνειδητοποιούν πως «*υπάρχει ένας χρόνος ανεξάρτητος που «κυλάει», ενώ, παράλληλα, γίνονται μέσα σ' αυτόν πολλά και διάφορα πράγματα*».

Ημερολόγια αναμονής γεγονότος

Χρήσιμη μπορεί να αποδειχθεί και η αναμονή ενός γεγονότος, για το οποίο τα παιδιά ανυπομονούν και νιώθουν την ανάγκη ότι θέλουν να μετρήσουν τις ημέρες ώσπου να έρθει. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα για την αναμονή των Χριστουγέννων και τα ημερολόγια που μετράνε τις ημέρες από την 1^η Δεκεμβρίου ως τα Χριστούγεννα. Αντίστοιχα μπορούν να κατασκευαστούν και για άλλα γεγονότα, αρκεί να υπάρχουν σαφώς οριοθετημένα τα σημεία έναρξης και λήξης της αναμονής.

Εναλλαγή μέρας και νύχτας

Σε παιδιά μικρής ηλικίας είναι πολύ δύσκολο να βιωθεί αυτή η εναλλαγή, γι' αυτό και μπορεί να αποδειχθεί χρήσιμη η αναπαράσταση της είτε μέσα από ένα παραμύθι, είτε μέσα από ένα κουκλοθέατρο, είτε μέσα από συζήτηση για κάποιο περιστατικό που βίωσε το παιδί κάποιο βράδυ.

Οι μέρες της εβδομάδας

Χαρακτηριστικό είναι πως από μικρή ηλικία τα παιδιά κάνουν αναφορά στο Σαββατοκύριακο, καθώς τους φαίνεται ως κάτι διαφορετικό από τις υπόλοιπες μέρες. Αυτό, λοιπόν που θα μπορούσε να τα βοηθήσει να αντιληφθούν και τις υπόλοιπες μέρες είναι να ξεχωρίζει κάτι και σ' αυτές, ώστε να είναι διαφορετικές η μια απ' την άλλη. Άρα, χρήσιμο θα ήταν να επαναλαμβάνονται δραστηριότητες που μπορούν να βιωθούν από τα παιδιά σε κάθε μέρα.

Οι μήνες του χρόνου

Για την κατανόηση των μηνών, η οποία είναι μια πιο αφηρημένη έννοια, μπορούν να χρησιμοποιηθούν γεγονότα ως σημεία αναφοράς και να συνδεθούν με βιώματα των παιδιών, όπως Χριστούγεννα για το Δεκέμβριο, 25^η Μαρτίου, Πρωτομαγιά κ. α. Ως σημεία αναφοράς θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και τα γενέθλια των παιδιών. Προς αυτή την κατεύθυνση θα μπορούσαν να συμβάλλουν και κάποιες παροιμίες,

ποιήματα ή και ιστορίες για τον κάθε μήνα, ενώ χρήσιμοι είναι και οι πίνακες αναφοράς, όπου τοποθετούνται όλοι οι μήνες στη σειρά.

Εποχές του χρόνου

Η Ζακοπούλου (1999, 119), τονίζει τη σημασία του να αποκτήσουν τα παιδιά βιώματα των εποχών, ώστε να δημιουργήσουν αναμνήσεις και να κατακτήσουν σταδιακά τις έννοιες. Δίνει, λοιπόν, έμφαση στην παρατήρηση και την επαφή με τις αλλαγές του καιρού, της φύσης αλλά και των συνηθειών των ανθρώπων. Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης της φύσης μπορούν να απαθανατίσουν σκηνές, όπως τα φύλλα που πέφτουν, τα άνθη στα δέντρα κ.α., οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν αργότερα ως παιδαγωγικό υλικό. Εκτός από τις φωτογραφίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν και εικόνες από περιοδικά ή πίνακες ζωγραφικής, κάτι τι οποίο θα τους φέρει σε επαφή και με την τέχνη. Η Sebba (2000, 99) προτείνει άλλη μία δραστηριότητα που πραγματοποιήθηκε σε ένα σχολείο της Αγγλίας. Εκεί, διαμορφώθηκαν τέσσερις τάξεις ώστε να αντιστοιχούν στις τέσσερις εποχές του χρόνου. Μπαίνοντας σε κάθε τάξη οι μαθητές έπρεπε να αντιμετωπίσουν τις συνθήκες που επικρατούν στην αντίστοιχη εποχή. Κατά τη διάρκεια της ημέρας μεταφέρονταν από την μία εποχή στην άλλη και μαγνητοσκοπούσαν οι δραστηριότητες, ώστε να μπορεί να γίνει ανάκληση την επόμενη μέρα. Αυτή η ανάκληση ήταν σημαντική καθώς δόθηκε η ευκαιρία να εντοπιστούν διαφορές στις αφηγήσεις των μαθητών σχετικά με τα γεγονότα, ενώ η διαδοχή των εποχών σχετίζεται με το πέρασμα του χρόνου.

Τα κουτιά του χρόνου

Σύμφωνα με τη δραστηριότητα, παρουσιάζονται στους μαθητές διαφορετικά υλικά, τα οποία, αφού περιγράψουν, τα τοποθετούν σε κουτιά και κάνουν υποθέσεις που καταγράφονται για το τι θα τους συμβεί αν τα θάψουν στο χώμα. Έπειτα, θάβονται και μετά από συγκεκριμένο χρονικό διάστημα προσπαθούν να ανακαλέσουν τις προβλέψεις τους και να δουν αν πέτυχαν να προβλέψουν τις αλλαγές. Το ενδιαφέρον θα ήταν μεγαλύτερο αν οι μαθητές μπορούσαν να προβλέψουν τι θα αποκάλυπταν τα αντικείμενα για τη ζωή των ανθρώπων στους οποίους ανήκαν, καθώς επίσης και ποια αντικείμενα θα επέλεγαν να θάψουν για να τα βρουν οι επόμενες γενιές και να παρέχουν πληροφορίες για τη ζωή μας σήμερα.

Ανάπτυξη της γλώσσας

Η Ιστορία απαιτεί γνώση και σωστή χρήση της γλώσσας γι' αυτό και ιδιαίτερα καθοριστική για την κατανόηση και του ιστορικού χρόνου κρίνεται η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών (Jahoda, 1963, Fraisse, 1982, Harnet, 1982, Friedman, 1982). Ο West (1981) αναφέρει πως η ικανότητα των παιδιών να τοποθετούν σε σειρά γεγονότα βασίζεται πολύ στη γλωσσική τους ικανότητα. Η Cooper περιγράφει τη γλώσσα ως ένα εργαλείο που μπορεί να ξεκλειδώσει το παρελθόν. Είναι, λοιπόν, σημαντικό να σχεδιάζονται δραστηριότητες που να ευνοούν την κατανόηση του ιστορικού χρόνου και να αναπτύσσουν την ορολογία και το λεξιλόγιο του χρόνου.

Αφήγηση

Χρήσιμο εργαλείο μπορεί να αποτελέσει η ιστορική αφήγηση. Καθώς ξεδιπλώνεται η αφήγηση τα παιδιά έρχονται σε επαφή με διάφορες χρονολογικές έννοιες, αφού είναι δεδομένο πως στις αφηγήσεις επιβάλλεται μια χρονολογική σειρά (McCreeedy, 2002, 9). Η ζωντανή και εκφραστική αφήγηση ιστοριών εξάπτει την περιέργεια των παιδιών και μπορεί να αποτελέσει μια καλή βάση για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος. Επίσης, σύμφωνα με τους Alan Farmer και Anne Heeley, τέτοιες αφηγήσεις βοηθούν τα παιδιά και στην «απόκτηση πρόωρων δεικτών», αλλά ταυτόχρονα «υποκινούν τη φαντασία και την περιέργεια, ενεργούν ως όχημα για το ιστορικό λεξιλόγιο, διαβιβάζουν σημαντικές πληροφορίες, οδηγούν σε εκτίμηση σχετικά με το συναισθηματικό κόσμο και τα κίνητρα, γιατί παρουσιάζουν τον τρόπο ενέργειας συγκεκριμένων χαρακτήρων». Σε μεγαλύτερες, δε, ηλικίες, τα παιδιά μπορούν να κληθούν να επεξεργαστούν αφηγηματικά κείμενα, τόσο σε σχέση με τη χρονική δομή τους όσο και σχετικά με το λεξιλόγιο του χρόνου που περιλαμβάνουν (Σμυρναίος, 2013, 161).

Από την άλλη πλευρά, ο Γατσωτής επισημαίνει πως κατά την αφήγηση ο χρόνος παρουσιάζεται ως μια συνέχεια γεγονότων με σχέσεις αιτίας και αποτελέσματος, με αποτέλεσμα κάποιο γεγονός να παρουσιάζεται ως φυσικό αποτέλεσμα μιας σειράς εξελίξεων. Με αυτόν τον τρόπο, όπως αναφέρει, «οι τρεις διαστάσεις του χρόνου συναρτώνται αιτιακά ή γενετικά, η μία φέρεται ως αποτέλεσμα της άλλης». Ωστόσο, κάτι τέτοιο αποτρέπει την αναζήτηση εναλλακτικών ερμηνειών του παρελθόντος, με αποτέλεσμα αυτή η γραμμική αντίληψη του χρόνου να οδηγεί με τη σειρά της σε μια διαδικασία απομνημόνευσης (Γατσωτής, 2006, 596).

Ημερομηνίες ορόσημα

Παρά το γεγονός πως η απλή απομνημόνευση χρονολογιών δεν είναι αποτελεσματική για την κατανόηση του ιστορικού χρόνου, η εκμάθηση κάποιων σημαντικών ημερομηνιών και χρονολογιών φαίνεται πως μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα βοηθητική για τους μαθητές, καθώς μπορούν να αποτελέσουν ορόσημα για τη γνώση και κατανόηση του παρελθόντος (Wood, 1995) ή κατά τον Moniot (2002, 64) μπορούν να προσφέρουν κάποια «σημεία αναφοράς στην απίστευτη πολυμορφία και στο χάος του κόσμου».

Ο Friedman (1982) αναφερόμενος σε τρόπους με τους οποίους μπορεί να εξελιχθεί η κατανόηση χρόνου από τα παιδιά, προτείνει τα τρία μοντέλα, τις προφορικές λίστες, τα συνειρμικά δίκτυα και τις οπτικές αναπαραστάσεις. Η χρήση προφορικών λιστών, σύμφωνα με τις οποίες τα παιδιά απαγγέλουν, απαριθμούν λίστες κάποιου συνόλου, όπως οι μέρες της εβδομάδας, οι μήνες, οι εποχές ή, στην περίπτωση της Αγγλίας, λίστες από τους βασιλιάδες και τις βασίλισσές τους. Ωστόσο, οι λίστες δε χρησιμοποιούνται ιδιαίτερα καθώς αποτελεί μια μηχανιστική διαδικασία, απλής απομνημόνευσης. Με τα συνειρμικά δίκτυα συνδέονται κάποια ιδιαίτερα

χαρακτηριστικά (φορεσιές, αρχιτεκτονική, έργα τέχνης κ.α.) με συγκεκριμένες περιόδους, ενώ οι οπτικές αναπαραστάσεις αποτελούν την αναπαράσταση μιας σειράς γεγονότων ή περιόδων με είτε κυκλικό είτε γραμμικό τρόπο (τροχοί των εποχών, τρενάκι για μήνες, χρονογραμμές κ.α.). Η οπτική αναπαράσταση συνδυάζεται με τη χρήση ημερολογίων και ωρολογίων προγραμμάτων που προτείνει η Sebba, η οποία παρατηρεί πως πολύ συχνά στα σχολεία έχουν αναρτημένα στους τοίχους τις ημέρες της εβδομάδας, τους μήνες, τις εποχές του έτους. Σε μικρότερες ηλικίες συχνή είναι και η γραμμή της ημέρας, όπου φαίνονται οι δραστηριότητες των παιδιών κατά τη διάρκεια της ημέρας. Στη Βρετανία υπάρχει συγκεκριμένη οδηγία του Αναλυτικού Προγράμματος, όπου υπάρχουν σύμβολα και αντικείμενα, που χρησιμοποιούνται για να υπενθυμίσουν στους μαθητές που δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν το παραδοσιακό ωρολόγιο πρόγραμμα, καθημερινές δραστηριότητες.

Θετικά είναι και τα αποτελέσματα από τη χρήση μέσων διδασκαλίας. Με τη χρήση τους διευκολύνεται η μάθηση και με τη σωστή αξιοποίησή τους μπορεί να κατακτηθεί πιο εύκολα και να επιτευχθεί, μ' αυτόν τον τρόπο η μαθησιακή διαδικασία. Ο Κανάκης (1989, 21-22) ανάμεσα στα θετικά που συγκαταλέγει από τη διδακτική λειτουργία των μέσων διδασκαλίας αναφέρει τη δυνατότητα αναπαράστασης του αντικειμένου διδασκαλίας, την πρόκληση κινήτρων, στην ενεργοποίηση διαδικασιών μάθησης και γενικότερα στον οικονομικότερο από άποψη χρόνου και δυνάμεων σχεδιασμό της διδασκαλίας. Απαραίτητα προϋπόθεση, όμως, για την επίτευξη αυτού αποτελεί η κατάλληλη επιλογή και η ορθή χρήση εκείνων των μέσων που υπηρετούν καλύτερα τους επιδιωκόμενους στόχους της διδασκαλίας. Ένα μέσο διδασκαλίας μπορεί να έχει το επιθυμητό αποτέλεσμα όταν παρέχει πληροφορίες για το αντικείμενο διδασκαλίας, όταν διευκολύνει την κατανόηση αφηρημένων εννοιών και όταν βοηθά το μαθητή να ελέγχει την πρόοδό του (Ευσταθίου- Καραγεωργάκη, 2007, 74).

Οπτικά στοιχεία

Ο Παληκίδης (2008, 322), ασχολείται με την εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας και τονίζει πως οι εικόνες αποτελούν ένα από τα στοιχεία της γραμμικής σύλληψης του ιστορικού χρόνου, όπου βασίζεται και η ιστορική αφήγηση. Παραθέτει τους λόγους που καθιστούν επιτακτική την ανάγκη χρήσης της εικόνας κατά τη διδασκαλία του μαθήματος. Η εικόνα παρέχει στους μαθητές κίνητρα για μάθηση (Spink, 1990, 105-107), ενισχύει τους βιωματικούς τρόπους προσέγγισης του ιστορικού παρελθόντος και την ενσυναίσθηση (Λεοντσίνης, 1999), ενώ προσθέτει πως συμβάλλει στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της αισθητικής παιδείας των μαθητών/ τριών. Στα επιπλέον πλεονεκτήματα τους συγκαταλέγεται και το γεγονός πως η ερμηνεία τους δεν απαιτεί αναγνωστικές δεξιότητες. Και οι Stow και Haydan (2000) θεωρούν πως ένας από τους τρόπους που μπορούν να συμβάλλουν στην κατανόηση του ιστορικού χρόνου είναι τα οπτικά στοιχεία, η χρήση εικόνων, οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν ένα ερέθισμα για μια συζήτηση σχετικά με το χρόνο. Τα παιδιά φαίνεται να έχουν κάποιες στερεοτυπικές εικόνες σχετικά με τις εποχές και

να μπορούν να προσδιορίσουν σε ποια εποχή ανήκει μια εικόνα ανάλογα με τις φορεσιές των ανθρώπων ή κάποια άλλα στοιχεία που εντοπίζουν. Η χρήση αυτή των εικόνων είναι σημαντική, καθώς συμβάλλουν στη «*διαδικασία ανακατασκευής του παρελθόντος υλικού πολιτισμού*», κατέχοντας ταυτόχρονα και ρόλο αποδεικτικού στοιχείου για την καθημερινότητα των ανθρώπων του παρελθόντος (Burke, 2003 101). Όμως, η διάκριση ανάμεσα στο παρόν και το παρελθόν μπορεί να γίνει σε λάθος βάση, για παράδειγμα να διακρίνουν το παλιό από το καινούριο με βάση το χρώμα της φωτογραφίας (η ασπρόμαυρη θεωρείται η πιο παλιά). Αυτή η παρανόηση μπορεί να διατηρηθεί έως και την ηλικία των 8 ή 9 ετών, ενώ σιγά σιγά φθίνει. Πολύ ενδιαφέρουσες, λοιπόν, θα ήταν διδακτικές στρατηγικές οι οποίες αρχικά να εντοπίζουν και να λαμβάνουν υπόψη αυτή την παρανόηση των μαθητών. Οι δάσκαλοι θα μπορούσαν να χρησιμοποιούν τόσο ασπρόμαυρες όσο και έγχρωμες φωτογραφίες, ζητώντας από τα παιδιά να τις τοποθετήσουν στη σωστή χρονολογική σειρά, αιτιολογώντας την απάντησή τους.

Η ίδια δραστηριότητα, σύμφωνα με τον Dawson (2004, 16), θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για την ανάπτυξη της αίσθησης των περιόδων. Εικόνες που απεικονίζουν διάφορες περιόδους και κοντινές χρονικά μπορούν να χρησιμοποιηθούν ώστε να αναγνωρίσουν οι μαθητές ποια ανήκει σε ποια περίοδο με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που εντοπίζουν, αιτιολογώντας και εδώ την απάντησή τους. Εναλλακτικά, θα μπορούσαν να δώσουν σε κάθε ομάδα εικόνων το σωστό όνομα της αντίστοιχης περιόδου και να τις τοποθετήσουν σε χρονογραμμή, την οποία μπορούν να εμπλουτίζουν σταδιακά. Σε κάθε περίπτωση, καθοριστικό κρίνεται οι μαθητές που περνάν από τη μία τάξη στην άλλη να μην αφήνουν πίσω τους και όσα είχαν διδαχθεί, αλλά να διασταυρώνονται ξανά στην επόμενη τάξη (Dawson, 2004). Στην ίδια κατεύθυνση, για να εντοπίσουν τις διαφορές ανάμεσα στο παρόν και το παρελθόν και να αναπτύξουν μια αίσθηση χρονολόγησης, μπορούν να χρησιμοποιηθούν και οπτικές πηγές όπως έργα τέχνης, πίνακες, κτίρια, αρχιτεκτονικά στίλ. Σε γενικές γραμμές, οι εικόνες χρησιμοποιούνται «*κατά τη διαδικασία ανακατασκευής του παρελθόντος*».

Λόγω της κυριαρχίας των εικόνων στη σύγχρονη εποχή η Νάκου (2000, 214) εφιστά την προσοχή για την εφαρμογή εκπαιδευτικών μεθόδων που να καλλιεργούν δεξιότητες ανάγνωσης και κατανόησης οπτικών στοιχείων, πέραν των γραπτών κειμένων, για να μην οδηγηθούμε σε μια άλλη μορφή «*αναλφαβητισμού*».

Χρονογραμμές

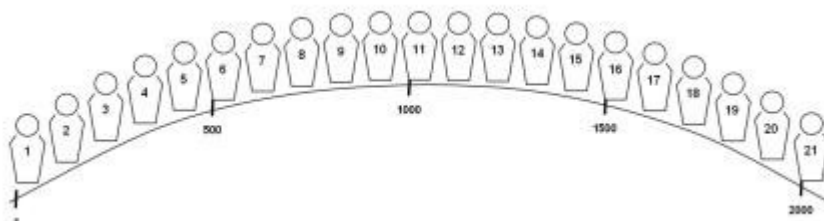
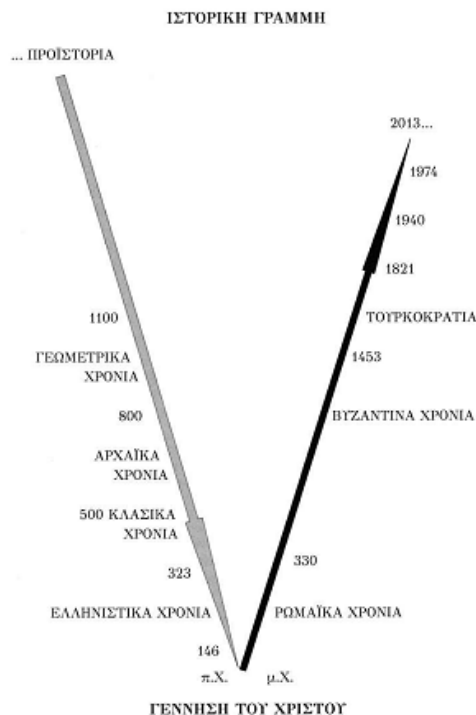
Ευρεία είναι και η χρήση των χρονογραμμών, καθώς αποτελεί μία από τις προτιμότερες διδακτικές πρακτικές. Οι χρονογραμμές είναι αυτές που χρησιμοποιούνται κατά κύριο λόγο στην τάξη καθώς αποτελούν έναν απλό τρόπο οπτικοποίησης της έννοιας του χρόνου. Μπορούν να είναι χειροποίητες και να κατασκευαστούν με πραγματικά αντικείμενα (χαρτί, ύφασμα, κ. α.), φωτογραφίες, χρονολογίες, λέξεις. Μπορεί, επίσης, να είναι κατασκευασμένες στον υπολογιστή, με τη βοήθεια προγραμμάτων όπως Word, Excel, Powerpoint. Ακόμη, διατίθενται δωρεάν εργαλεία web 2.0, που μπορούν να αξιοποιηθούν για τη δημιουργία

χρονογραμμών, όπως τα: Timerime, dipity, timelinemaker, tiki-toki, xtimeline, beedocs, timeglider, timetoast. Ο Davis (2012, 6), αναφερόμενος στις χρονογραμμές λέει πως «αποτελούν εργαλεία σκέψης και υπηρετούν την κοινωνική αναπαραγωγή της γνώσης», ενώ, παράλληλα, εφιστά την προσοχή, υποστηρίζοντας πως προκειμένου να δημιουργήσουμε μια χρονογραμμή πρέπει να λάβουμε υπόψη μας, αρχικά, το σκοπό που θέλουμε να εξυπηρετεί και μετά να αναζητήσουμε τον τρόπο απεικόνισης της και τη γενικότερη μορφή της.

Η Hoodles (1996) προτείνει αρκετούς τρόπους χρήσης. Από τα μικρότερης ηλικίας παιδιά, με την κατασκευή προσωπικών χρονογραμμών, ακόμα και τρισδιάστατων, μέχρι και χρονογραμμές που εκτείνονται σε τρία στάδια, από το τοπικό, στο εθνικό και εντέλει στο διεθνές. Σημαντική θεωρείται η ένταξή τους στη σχολική πράξη από μικρή ηλικία και με κλιμακούμενη δυσκολία και πολυπλοκότητα καθώς μεγαλώνουν τα παιδιά. Όπως αναφέρει στο βιβλίο της η Sebba J. (2000), ο Purkins (1991) περιγράφει τη χρήση «σκοιινιών μπουγάδας», στα οποία οι μαθητές μπορούν να κρεμούν κάρτες με όρους που αναφέρονται στο πέρασμα του χρόνου, όπως οι μέρες της εβδομάδας, οι μήνες του χρόνου και οι εποχές. Κάτι ανάλογο μπορεί να επιτευχθεί με τη χρήση καρτών που να αναφέρουν συγκεκριμένες περιόδους. Στις παραπάνω δραστηριότητες μπορεί να αξιοποιηθεί και ένα σκόπιμο λάθος στη σειρά των γεγονότων ώστε τα παιδιά να το διορθώσουν. Επίσης, ο Collicot (1993) δείχνει ότι οι χρονολογικές γραμμές με «σκοιινιά» μπορούν να χρησιμοποιηθούν με τέτοιο τρόπο, ώστε οι μαθητές να συσχετίσουν γεγονότα και ημερομηνίες απλώνοντας δύο σκοιινιά παράλληλα. Έτσι, μελετώνται οι σχέσεις ανάμεσα σε τοπικά, εθνικά και διεθνή γεγονότα. Αξίζει να σημειωθεί πως, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Banes & Sebba (1991), ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται η προσωπική ιστορία των μαθητών, καθώς «παρέχει ένα ισχυρό σημείο εκκίνησης για μαθητές των οποίων το νοητικό επίπεδο προδιαγράφει ότι το περιεχόμενο του μαθήματος θα τους ήταν αδιάφορο». Ο Dawson (2004, 17), δίνει έμφαση στην ποικιλία των δραστηριοτήτων με τη χρήση χρονογραμμών, καθώς θεωρεί πως «είναι παράλογη η υπόθεση πως επειδή διδάσκουμε ένα θέμα σε χρονολογική σειρά είναι επαρκές από μόνο του ότι θα αναπτύξει τη χρονολογική σκέψη και κατανόηση των μαθητών». Συνιστά να τις κατασκευάζουν τα ίδια τα παιδιά από το να κοιτάν απλά τις ολοκληρωμένες, καθώς επίσης και τη χρήση διαφορετικού χρώματος για κάθε αιώνα που αναπαριστάται, ώστε να βοηθηθεί η αίσθηση της διάρκειας των μαθητών. Αντίθετα με τις ασπρόμαυρες, γίνονται πιο ενδιαφέρουσες και ελκυστικές, ενώ διευκολύνουν και την αίσθηση περάσματος του χρόνου. Στην ενίσχυση της κατανόησης του ιστορικού χρόνου θα συνέβαλε και ο εμπλουτισμός τους με οπτικά στοιχεία, αντί για μόνο ημερομηνίες ή λέξεις. Επίσης, εξίσου βοηθητικό θα ήταν και η αναφορά στις χρονογραμμές γνωστών προσώπων αντί για μόνο αόριστων μεγάλων γεγονότων.

Ο Σμυρναίος (2013, 306) προτείνει έναν εναλλακτικό τρόπο αναπαράστασης των ιστορικών γραμμών (βλέπε παραπλεύρως) έναντι της συνηθισμένης γραμμικής χρονολογικής μορφής. Αντί για ευθεία γραμμή, προτείνει μια «τεθλασμένη στο σημείο της Γέννησης του Χριστού, ώστε να επιτευχθεί η αποτελεσματικότερη αισθητοποίηση της αντίστροφης μέτρησης των χρονολογιών στην π.Χ. περίοδο».

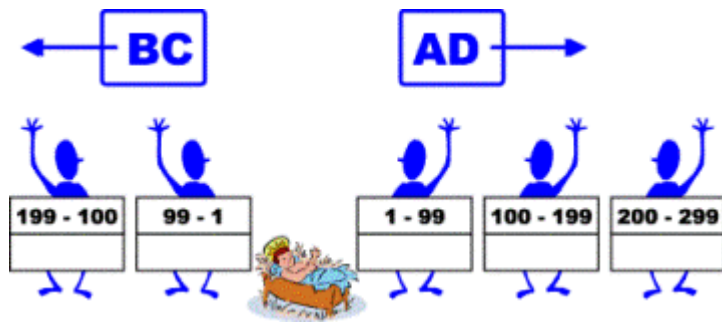
Επιπλέον, κάποιιοι μαθητές επωφελούνται από τη φυσική δραστηριότητα, κάτι το οποίο θα απαιτούσε να σταθούν και να κινηθούν πάνω στη χρονογραμμή, ώστε να αντιληφθούν βιωματικά πόσο μακριά ή κοντά είναι ένα γεγονός. Είναι, άλλωστε αποδεκτό πως ο καθένας μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο, ενώ όλοι μπορούν να επωφεληθούν από αυτή την ποικιλία. Ενδιαφέρουσα είναι και η ιδέα της «μεγάλης ανθρώπινης χρονογραμμής», η οποία ουσιαστικά δημιουργείται από ανθρώπους, που ο κάθε ένας αντιστοιχεί σε έναν αιώνα. Ο εμπλουτισμός της με αντικείμενα, εικόνες, καπέλα, κατασκευές που να ανταποκρίνονται στον κάθε αιώνα βοηθάει στην οπτικοποίηση και κατ' επέκταση στο να θυμούνται πιο εύκολα οι μαθητές.



(Πηγή: <http://www.thinkinghistory.co.uk/ActivityBase/BigHumanTimeline.html>)

Συνεχίζοντας, στο ίδιο πλαίσιο, τονίζει πως καλό είναι να χρησιμοποιούνται όχι μόνο ως εφαλτήριο για κάποιο ιστορικό θέμα, αλλά και μετά την ολοκλήρωσή του για να ελεγχθεί η κατανόησή του και να γίνουν οι απαραίτητες συνδέσεις με άλλα θέματα.

Με αντίστοιχες χρονογραμμές που εμπεριέχουν φυσική συμμετοχή και δραστηριότητα μπορούν να διδαχθούν και οι χρονολογικές συμβάσεις που χρησιμοποιούνται για την τοποθέτηση των γεγονότων στο χρόνο, όπως το «π.Χ.-μ.Χ.» ή ο «αιώνας». Κάθε μαθητής αντιπροσωπεύει έναν αιώνα, κρατά μια καρτέλα όπου στο πάνω μέρος της φαίνεται η διάρκειά του και πρέπει να τοποθετηθεί στο σωστό σημείο. Θεωρούνται αποτελεσματικές γιατί αυξάνουν το κίνητρο και το ενδιαφέρον των μαθητών και οδηγούν στη μεγαλύτερη εμπλοκή τους.



(Πηγή: <http://www.thinkinghistory.co.uk/ActivityBase/MakingSenseofBCAD.html>)

Αξίζει να σημειωθεί και η έρευνα του Champagne (2016), ο οποίος υποστηρίζει πως οι χρονογραμμές, ως διαγραμματικές αναπαραστάσεις, μπορούν να βελτιώσουν τον ανθρώπινο συλλογισμό και κατ' επέκταση να βοηθήσουν στην ανάπτυξη της ιστορικής γνώσης των μαθητών. Συνδυάζοντας οπτικά και λογικά στοιχεία, διευκολύνουν τη μνήμη με τη δημιουργία σχέσεων η οποία οδηγεί σε μεγαλύτερη κατανόηση των αιτιών και των αποτελεσμάτων. Επίσης, βοηθούν στην κατανόηση των σχέσεων προηγούμενου-επόμενου αλλά και στην έννοια της διάρκειας, αφού τα διαστήματα αναπαριστώνται υπό κλίμακα. Τέλος, επιτρέπει τις συγκρίσεις περιόδων και διαστημάτων με αποτέλεσμα να συμβάλλει στην ιστορική σκέψη.

Δε λείπει, όμως, και η αντίθετη άποψη, σύμφωνα με την οποία οι ιστορικές γραμμές αν και παρέχουν και αναπτύσσουν την ιδέα της χρονολόγησης, της διάρκειας και της συγχρονικότητας, παρουσιάζουν «περιορισμένη ερμηνευτική λειτουργία», αφού με το να απαγγέλουν τα παιδιά τα γεγονότα δεν τους δίνεται η δυνατότητα να διακρίνουν «αυτό που συνέβη» με «αυτό που συνέβαινε», εννοώντας το χρόνο της σύντομης και της μακράς διάρκειας, κατά τη διάκριση του Braudel. Οι μαθητές μπορούν να εντοπίσουν και να εξηγήσουν τα ξεχωριστά γεγονότα, αλλά όχι και «το πώς το κάθε ένα σχετίζεται με το όλο ή πώς το όλο μπορεί να είναι μεγαλύτερο από το άθροισμα των μερών του». Χαρακτηριστική είναι και η φράση του Shemilt που παραθέτει, που παρομοιάζει τα παιδιά σαν να βλέπουν ένα τρέιλερ ταινίας, χωρίς να έχουν ιδέα της ταινίας ολόκληρης (Dawson, 2007, 2).

Οικογενειακή ιστορία- Αναβίωση προσωπικού παρελθόντος

Σύμφωνα με τη Ρεπούση (2004, 352), έννοιες όπως ο ιστορικός χρόνος αποτελούν έννοιες μεθοδολογικού χαρακτήρα απολύτως αναγκαίες για την ιστορική γνώση και κατανόηση στο σχολείο. Συγκεκριμένα, για την κατανόηση του ιστορικού χρόνου, «πολλά προγράμματα ιστορίας οργανώνουν την είσοδο των παιδιών στην ιστορία, υποστηρίζοντας μεθοδολογικά τη σταδιακή μετάβαση από την άμεση προσωπική εμπειρία των παιδιών στην ιστορική εμπειρία». Ξεκινώντας, δηλαδή, από τον ατομικά βιωμένο του χρόνο, προχωράμε στο συλλογικά βιωμένο, δηλαδή αυτόν που μοιράζεται με τους άλλους ανθρώπους, και στην πορεία από το παρόν στο παρελθόν, ώστε να καταλήξει στον ιστορικό χρόνο. Ο Λεοντσίνης (1999), θέτει το ζήτημα της ενσωμάτωσης θεμάτων οικογενειακής ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Υποστηρίζει πως η οικογενειακή ιστορία αποτελεί «μικρόκοσμο του ιστορικού χρόνου

και κρίκο της συνέχειας της ιστορικής ζωής», και πως η μελέτη της, μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση του ιστορικού χρόνου και της εξέλιξης. Υποστηρίζει, επίσης, πως όταν οι μαθητές επιχειρούν τη μελέτη της ιστορίας «μέσα από το παρόν και το άμεσα γνώριμο και οικείο περιβάλλον», καθίστανται ικανοί να προσδιορίζουν το παρελθόν «με τη δική τους προσωπική και αμεσότερη εμπειρία του χρόνου». Ο χρόνος αποκτά νόημα, αφού συνδέεται με την προσωπική ζωή του κάθε παιδιού. Ακόμη, ο μαθητής αποκτά την ικανότητα να συσχετίζει το παρελθόν με τη δική του θέση στο χρόνο. Η Ζακοπούλου (1999, 155), επισημαίνει ότι τα παιδιά, ήδη από την ηλικία των 4 έως 6 ετών ενδιαφέρονται για το προσωπικό τους παρελθόν. Η ανάγκη του ανθρώπου να αναζητά τις ρίζες του είναι έμφυτη (Λεοντσίνας, 1999, 106). Η αναβίωση και η συζήτηση σχετικά με το παρελθόν τους τα βοηθάει να το βάλουν σε μια σειρά και να το οργανώσουν. Σύμφωνα με το Λεοντσίνη (1999, 97), θεωρείται σημαντική ερευνητική δραστηριότητα η αξιοποίηση οικογενειακών μαρτυριών, αφού οι μαθητές είναι αυτοί που ερευνούν και συλλέγουν τα απαραίτητα στοιχεία ή τις μαρτυρίες.

Χρήση λευκωμάτων

Προτείνει τη δημιουργία λευκωμάτων, όπου θα φαίνεται η εξέλιξη του παιδιού, καθώς μεγαλώνει, αφού τοποθετήσουν τις φωτογραφίες στη σωστή χρονική σειρά, από τότε που ήταν μωρό ως το σήμερα. Για να γίνει εφικτή η παρακολούθηση της εξέλιξης του παιδιού πρέπει να γίνεται πάντα η σύγκριση με το τώρα. Στη συνέχεια, ο δάσκαλος μπορεί να περάσει μέσα από συζητήσεις από την ιστορία της τάξης και του άμεσου περιβάλλοντος των μαθητών, στην ιστορία των οικογενειών τους (Λεοντσίνας, 1999, 94). Εξίσου σημαντικό είναι να κατανοήσουν πως και οι γονείς τους ήταν κάποτε μικροί, γι' αυτό και μπορεί να δημιουργηθεί και ένα λεύκωμα με την ιστορία και τις φωτογραφίες όλης της οικογένειας και σταδιακά να επεκταθεί και στην προηγούμενη και την προ- προηγούμενη γενιά. Στις συζητήσεις που θα προκύψουν θα γίνει σύγκριση των διαφορετικών χρονικών περιόδων που έζησε ο καθένας και θα εντοπιστούν οι ομοιότητες και οι διαφορές στις συνθήκες διαβίωσης σε κάθε εποχή.

Χρονοδιαγράμματα

Η σύνταξη του προσωπικού χρονοδιαγράμματος των μαθητών αποτελεί μια ενδιαφέρουσα δραστηριότητα. Στο χρονοδιάγραμμα καταγράφονται οι σημαντικότερες ημερομηνίες γέννησης των μελών της οικογένειας και των προηγούμενων γενεών. Ο μαθητής, μελετώντας το, μπορεί να συγκρίνει χρονολογίες και ηλικίες, προχωρώντας έτσι σε μια βαθύτερη κατανόηση του χρόνου. Τα χρονοδιαγράμματα, μπορούν, επίσης, να εμπλουτιστούν με φωτογραφίες ή ζωγραφίες (Λεοντσίνας, 1999, 103). Η παραπάνω δραστηριότητα συνδέεται με την καταγραφή επιτευγμάτων σε αρχείο που προτείνει η Sebba (2000, 98). Με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα δημιουργείται ένα αρχείο για τον κάθε μαθητή, το οποίο του παρέχει τη δυνατότητα να παρακολουθούν την πορεία τους μέσα στο χρόνο, κάτι το οποίο

συνδέεται άμεσα με την προσωπική ιστορία του καθένα. Ταυτόχρονα, παρέχεται η δυνατότητα να δώσουν διαφορετικές ερμηνείες για τα γεγονότα του παρελθόντος.

Δημιουργία γενεαλογικού δέντρου

Πηγαίνοντας, ένα βήμα παραπέρα, ο Λεοντσίνης (1999, 95), υποστηρίζει πως η ανάπλαση του οικογενειακού δέντρου των παιδιών μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση του ιστορικού χρόνου. Τα τεκμήρια που μπορεί να χρησιμοποιηθούν, όπως οι φωτογραφίες, είναι αυτά που υποδηλώνουν την έννοια της αλλαγής και της εξέλιξης στο πέρασμα του χρόνου. Οι φωτογραφίες αποτελούν τον πιο ευχάριστο τρόπο για τα παιδιά να προσεγγίσουν το παρελθόν και να αντιληφθούν την έννοια της αλλαγής, εντοπίζοντας τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα στο παρόν και το παρελθόν. Καθίσταται δυνατό να παρατηρούν και να περιγράφουν τις μεταβολές, είτε έχουν σχέση με την ανάπτυξη των μελών της οικογένειας, είτε με την ενδυμασία, είτε με τα γύρω αντικείμενα, είτε με την εξέλιξη της τεχνολογίας (Λεοντσίνης, 1999, 112).

Επιπλέον, η διαδικασία αναζήτησης και εύρεσης όλων εκείνων των στοιχείων, πέραν των φωτογραφιών, όπως ληξιαρχικές πράξεις, πιστοποιητικά, άλλα έγγραφα, που συντελούν στην ανάπλαση του οικογενειακού δέντρου προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών και τους μπει εμμέσως στην ιστορική έρευνα. Εξοικειώνονται σταδιακά με τη μεθοδολογία της ιστορικής έρευνας. Στον ίδιο τομέα της έρευνας συμπεριλαμβάνονται και οι συνεντεύξεις από πρόσωπα μεγαλύτερης ηλικίας. Η δραστηριότητα θα μπορούσε να προχωρήσει και ένα βήμα παραπέρα, με τη δημιουργία οικογενειακών δέντρων γνωστών τοπικών προσώπων, ή κάποιου που απεικονίζεται σε έναν πίνακα ή σε έναν ανδριάντα. Επιστά, ωστόσο, την προσοχή στους εκπαιδευτικούς, τονίζοντας πως πρέπει να υπάρχει συνεργασία με τους γονείς, καθώς κάποιιοι μπορεί να η θέλουν να μοιραστούν στοιχεία της οικογένειάς τους.

Τέλος, ο Λεοντσίνης (1999, 101) υποστηρίζει πως η μελέτη της οικογενειακής ιστορίας *«οδηγεί τους μαθητές στη διαπίστωση ότι κάθε πρόσωπο είναι μέρος της ιστορίας του τόπου του και ότι οι άνθρωποι από τη φύση τους έχουν όλοι ένα παρελθόν και ότι αυτό προκαλεί το ενδιαφέρον και αξίζει να μελετηθεί και να ερευνηθεί»*.

Συμβολή της εκπαίδευσης σε μουσεία και ιστορικούς χώρους

Τόσο η τυπική εκπαίδευση, μέσα από τις αφηγήσεις των σχολικών εγχειριδίων, όσο και η μη τυπική, μέσα από την εκπαιδευτική πολιτική στα μουσεία και τους αρχαιολογικούς χώρους, αλλά και η άτυπη, μέσα από παιδικά βιβλία σχετικά με το παρελθόν, είναι γεμάτες αναπαραστάσεις και ερμηνείες υλικού πολιτισμού που προέρχονται από την αρχαιολογία (Κασβίκης, 2015, 332-334, Νικονάνου και Κασβίκης, 2008, 56). Η αρχαιολογία παρέχει τη δυνατότητα πρόσβασης στη μακρά διάρκεια του χρόνου, μέσω των αρχαιολογικών δεδομένων, συμβάλλοντας έτσι στην καλύτερη κατανόηση των κοινωνιών του παρελθόντος (Κασβίκης, 2008, 158). Ιδιαίτερα χρήσιμες στην κατανόηση του ιστορικού χρόνου μπορούν να είναι και οι επισκέψεις σε μουσεία και άλλους ιστορικούς και αρχαιολογικούς χώρους, αλλά και παραδοσιακούς οικισμούς, καθώς επίσης και η οργάνωση εκπαιδευτικών

προγραμμάτων σε κάποια από αυτά. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με αντικείμενα και κομμάτια του παρελθόντος και μπορούν να κάνουν υποθέσεις για τον τρόπο που ζούσαν παλιά οι άνθρωποι και να το συγκρίνουν με τη σημερινή εποχή, να εντοπίσουν τι έχει αλλάξει και τι έμεινε ίδιο. Ο Λεοντσίνης (1999, 99), τονίζει πως αναπτύσσεται η ικανότητα των παιδιών να παρατηρούν, να ερευνούν και κατανοούν αντικείμενα. Συνεχίζοντας, τονίζει τη χρησιμότητα δημιουργίας σχολικών μουσείων, όπου τα παιδιά θα συγκεντρώνουν αντικείμενα παλιότερων εποχών. Αυτό θα οδηγήσει στη σταδιακή εξοικείωση τους με την έννοια του χρόνου, ενώ παράλληλα θα αρχίσουν να ενδιαφέρονται για την ιστορία γενικότερα, ξεκινώντας από τη δική τους εμπειρία.

Στα πλαίσια της μουσειακής εκπαίδευσης πολλά είναι και τα προγράμματα ιστορικής αναβίωσης. Τα συγκεκριμένα προγράμματα δίνουν στους μαθητές τη δυνατότητα «να βιώσουν όψεις» μιας ιστορικής περιόδου και να τη συγκρίνουν με το παρόν. Σύμφωνα με τη Sebba (2000, 107) τα επίπεδα εμπλοκής, όπως φαίνεται στον Πίνακα 4, μπορεί να είναι:

Απλή παρακολούθηση	Επίσκεψη ιστορικών τόπων. Παρακολούθηση άλλων με κοστούμια να εκτελούν κάποια εργασία ή να παίζουν κάποιους ρόλους.
Δραστηριοποίηση, αλλά όχι με ρόλο	Συμμετοχή στο γνέσιμο/ πλέξιμο, αλλά όχι με ρόλο.
Με αμφίεση, αλλά όχι σε ρόλο	Μεταμφίεση και συζήτηση με αυτούς που λαμβάνουν ενεργά μέρος.
Συμμετοχή σε ρόλο/ δραστηριοποίηση	Μεταμφιεσμένοι λαμβάνουν ενεργά μέρος σε ρόλους.
Διαμονή	Αναλαμβάνουν ρόλους και δράση για μερικές μέρες/ βδομάδες ζώντας «με τον τρόπο» της συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου.

Πίνακας 4: Επίπεδα εμπλοκής σε προγράμματα ιστορικής αναβίωσης.

Σε ένα τέτοιο πρόγραμμα είναι πολύ σημαντικός ο προσεκτικός προγραμματισμός, ενώ σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει να αντικαταστήσουν τις δραστηριότητες στο σχολείο.

Ο ρόλος των Μ.Μ.Ε.

Στα πλαίσια της άτυπης εκπαίδευσης συγκαταλέγονται και τα Μ.Μ.Ε. στα οποία έχει αναφερθεί και ο Γατσώτης, επισημαίνοντας τον ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν στη διαμόρφωση της ιστορικής σκέψης και κουλτούρας τόσο των μαθητών/τριών όσο και των περισσότερων ανθρώπων, καθώς πολύ συχνά, η εικόνα υποκαθιστά την ιστορική επιστήμη, δημιουργώντας λανθασμένες εντυπώσεις και διαπλάθοντας τις συνειδήσεις και τις μνήμες της νέας γενιάς.

Σύμφωνα με τα παραπάνω εναπόκειται στο σχολείο και τους εκπαιδευτικούς να εφοδιάσουν τους μαθητές/τριές ώστε να είναι ικανοί/ές να αντιμετωπίσουν κάθε είδους μυθεύματα, ιδεολογίες ή προκαταλήψεις που διαχέονται στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον. Ένα από τα παραδείγματα συμβατικών απόψεων που αναπαράγονται με τη συμβολή των Μ.Μ.Ε., που αναφέρουν οι J. Black και D. D. MacRaild, είναι και η γραμμική αντίληψη του χρόνου, με την έννοια της ανθρώπινης πορείας που καταλήγει στο παρόν, με την αδιάκοπη ροή διαφορετικών περιόδων. Η αντίληψη αυτή ενισχύεται με την εθνικιστική ιδεολογία, όπου η γραμμική συνέχεια θεωρείται στοιχείο εθνικής ενότητας με τις ρίζες της βαθιά πίσω στο χρόνο, *«υποβαστάζοντας το ιδεολόγημα της εθνικής συνέχειας»*. Τέλος, δημοφιλής είναι και η ιδέα της προόδου, με την έννοια πως κάθε νέα περίοδος οδηγεί την ανθρωπότητα σε έναν καλύτερο τρόπο ζωής (Γατσωτής, 2006, 589).

Ωστόσο, ιδιαίτερη πρέπει να είναι η προσοχή όσον αφορά τους αναχρονισμούς που εντοπίζονται συχνά στα παραπάνω μέσα και μπορούν εύκολα να προκαλέσουν σύγχυση στους μαθητές. Ο Σμυρναίος (2013, 169) ορίζει τον αναχρονισμό ως τη *«χρονολογικά λανθασμένη τοποθέτηση προσώπων, συμβάντων, αντικειμένων, ιδεών, λέξεων ή συνηθειών μέσα σε ένα ιστορικό κείμενο»*, γεγονός το οποίο μπορεί να παραπλανήσει τον αναγνώστη ή το θεατή, πόσο μάλλον ένα παιδί, αποδίδοντας στοιχεία μιας άλλης ή της σημερινής εποχής σε κάποια άλλη περίοδο. Ο Galan (2015, 9) θεωρεί πως τέτοιες περιπτώσεις ταινιών ή σειρών δεν πρέπει να μένουν ανεκμετάλλευτες από τους εκπαιδευτικούς και πρέπει να αξιοποιούνται στη διδασκαλία του ιστορικού χρόνου. Το παράδειγμα με τους *«Φλινστόουνς»* είναι χαρακτηριστικό. Με ένα απόσπασμα ως αφορμή μπορεί να προκύψει συζήτηση όπου θα αναδειχθεί πως πολλά πράγματα που υπάρχουν στη σειρά, όπως το αυτοκίνητο, δεν υπήρχαν στην πραγματικότητα τότε ή πως οι δεινόσαυροι δε συνυπήρχαν με τους ανθρώπους. Τέτοια παραδείγματα αποτελούν, ταυτόχρονα, και αφορμή για να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά πως ό, τι βλέπουν στην τηλεόραση δεν είναι πάντα αληθινό, ενώ είναι ένα πρώτο βήμα για να διακρίνουν το μύθο, τη φαντασία από την πραγματικότητα.

Δραματοποίηση

Σύμφωνα με την Καβαλιέρου (2006, 476), η δραματοποίηση θα μπορούσε να βρει εφαρμογή στο μάθημα της Ιστορίας, καθώς έχουν και τα δύο αντικείμενα ως πυρήνα θέματα που έχουν σχέση με την ανθρώπινη συμπεριφορά, τα κίνητρα και τις

συνέπειες των ανθρώπινων πράξεων. Συνεχίζοντας, αναφέρει τους λόγους που σύμφωνα με την Diane Speer καθιστούν τη δραματοποίηση κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας αναγκαία. Η Speer θεωρεί το δράμα μέσο διέγερσης συναισθημάτων, καθώς οι μαθητές/τριες μπορούν να βιώσουν την εμπειρία της Ιστορίας μέσα από τις ζωές ιστορικών προσώπων που πραγματικά υπήρξαν. Με αυτόν τον τρόπο, έχουν τη δυνατότητα να διερευνήσουν ιστορικές περιόδους και γεγονότα, αναπτύσσοντας, παράλληλα και δεξιότητες αιτιολόγησης και ενσυναίσθησης. Έρχονται αντιμέτωποι/πες με τα κίνητρα των ανθρώπων της εποχής, αλλά και με τις αιτίες και τις συνέπειες συγκεκριμένων ιστορικών γεγονότων. Όπως, άλλωστε, αναφέρει και η Sebba (2000, 138-141), ο βιωματικός τρόπος προσέγγισης της γνώσης για την κατανόηση ενός γεγονότος απαιτεί από τους μαθητές/τριες *«να εμπλακούν συναισθηματικά, να βιώσουν την εμπειρία και να ενσαρκώσουν τη στιγμή»*. Το θέατρο μπορεί να μεταφέρει στο *«εδώ και τώρα»* τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι άνθρωποι στο παρελθόν με αποτέλεσμα τα παιδιά να προβληματίζονται για το σήμερα. Επίσης, τα παιδιά μαθαίνουν να διακρίνουν το παρόν από το παρελθόν, αφού με τη φαντασία τους μπορούν να βιώσουν γεγονότα του παρελθόντος, ενώ παράλληλα έχουν την ευκαιρία να *«βρεθούν εκεί τη συγκεκριμένη εποχή»*. Ακόμη, παρέχεται η δυνατότητα για χρήση ορολογίας σχετικής με το πέρασμα του χρόνου. Ιδιαίτερα σημαντική είναι και η δυνατότητα για διερεύνηση διαφορετικών εκδοχών του ίδιου γεγονότος καθώς επίσης και μέσω διαφορετικών οπτικών. Τέλος, εξοικειώνει τα παιδιά με την αφήγηση, δηλαδή με γεγονότα που συνέβησαν διαδοχικά.

Ιδιαίτερη είναι και η συμβολή του δράματος στην κατανόηση του πριν από πόσο καιρό συνέβη ένα γεγονός, ακόμα και από μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα, δίνοντας τη δυνατότητα σε μια μεγαλύτερη ομάδα μαθητών να έχει πρόσβαση στη γνώση. Επίσης, προσφέρει την ευκαιρία να ενταχθούν στο ιστορικό τους πλαίσιο αντικείμενα που χρησιμοποιούνται στο έργο, καθώς επίσης και την ευκαιρία για τη χρήση ορολογίας σχετικής με το πέρασμα του χρόνου. (Καβαλιέρου, 2006, 476). Αφορμή για δραματοποίηση μπορούν να αποτελέσουν και οι διάφορες γιορτές, όπως τα Χριστούγεννα, η 25^η Μαρτίου, η 28^η Οκτωβρίου, η 17^η Νοεμβρίου. Όπως αναφέρει η Ζακοπούλου (1999, 89), μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά *«να κοινωνικοποιηθούν και να τοποθετηθούν στο χώρο και το χρόνο»*, με βασικό στόχο του εορτασμού να βιωθεί ευχάριστα από τα παιδιά το γεγονός και σταδιακά να κατανοήσει την έννοια του χρόνου.

ΤΠΕ (Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας)

Η ραγδαία εξέλιξη των νέων τεχνολογιών, η ανάπτυξη της εκπαιδευτικής τεχνολογίας και η παρουσία υπολογιστικών και δικτυακών τεχνολογιών στο σύνολο σχεδόν της ανθρώπινης δραστηριότητας δημιουργούν μια εντελώς νέα κατάσταση για τη μάθηση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι Τ.Π.Ε αποτελούν πανίσχυρο εργαλείο επικοινωνίας. Το διαδίκτυο έχει δώσει μια νέα διάσταση στην επικοινωνία και στην πρόσβαση στις πληροφορίες. Ο Galan (2015), υποστηρίζει την αναγκαιότητα της

διδασκαλίας του χρόνου από τις μικρές κιάλας τάξεις, με την ορθή χρήση παιδαγωγικών στρατηγικών. Αναγνωρίζει τη συμβολή της χρήσης της εικόνας προς αυτό το σκοπό και τονίζει τις δυνατότητες που παρέχουν πλέον οι Νέες Τεχνολογίες οι οποίες θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για την κατανόηση του ιστορικού χρόνου. Εκτός του ότι προσφέρουν, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, εργαλεία και προγράμματα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την κατασκευή χρονολογικών γραμμών στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, παρέχει ακόμα πιο αποτελεσματικές διδακτικές τεχνικές χάρη στις πολυμεσικές και υπερμεσικές δυνατότητες που προσφέρουν για αξιοποίηση. Οι ιστορικές γραμμές μπορούν να περιέχουν από κείμενο και εικόνες μέχρι ήχο και βίντεο και μπορούν τα στοιχεία τους να παρουσιάζονται δυναμικά και διαδραστικά. Χαρακτηριστική είναι η φράση του πως οι Νέες Τεχνολογίες μπορούν να αποτελέσουν *«παράθυρα στο παρελθόν»*, αφού οπτικοποιούν και επαναδημιουργούν με ευκολία και ακρίβεια οτιδήποτε προέρχεται από το παρελθόν, ακόμα και αν δεν είναι υπαρκτό πια, με απίστευτη αληθοφάνεια. Οι Masterman & Rogers (2002) συγκαταλέγουν ανάμεσα στα θετικά τους τη δυνατότητά τους να *«γεφυρώσουν το κενό ανάμεσα στην εμπειρία των παιδιών και τις αφηρημένες έννοιες»*, όπως ο χρόνος, οι οποίες τα δυσκολεύουν. Σ' αυτό το σημείο έρχεται να προστεθεί και η εικονική πραγματικότητα, μέσω των τρισδιάστατων (3D) σκηνών που μπορεί να δημιουργήσει μέσω γραφικών. Μέσω της εικονικής πραγματικότητας τα παιδιά, κατά τον Galan, θα μπορούν να πραγματοποιούν *«ένα εικονικό ταξίδι στο παρελθόν»*, κατά το οποίο, θα μπορεί όχι μόνο να βλέπει αλλά και να αλληλεπιδρά με τα στοιχεία του περιβάλλοντος, *«αποκτώντας ταυτόχρονα γνώσεις, μέσω μιας διαδικασίας ανακάλυψης»* (Galan, 2015, 13). Δεν είναι, εξάλλου, τυχαίο πως οι αρχαιολόγοι έχουν εκμεταλλευτεί την εικονική πραγματικότητα για να δείξουν τις αλλαγές που έχουν πραγματοποιηθεί με το πέρασμα των χρόνων, επιτρέποντας στο χρήστη να κάνει ένα εικονικό ταξίδι στο ιστορικό παρελθόν. Τέλος, επιπλέον πλεονεκτήματα των Νέων Τεχνολογιών αποτελούν η αύξηση του ενδιαφέροντος και των κινήτρων στους μαθητές αλλά και το ότι ενισχύουν τη συνεργασία και τη συμμετοχή όλων των μαθητών (Foreman & al.,2007,3).

Με τις δυνατότητες των Νέων Τεχνολογιών ανοίγεται ένας νέος ορίζοντας για την κατανόηση του ιστορικού χρόνου, πρέπει ωστόσο, να χρησιμοποιούνται με προσοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ανάμεσα στα προβλήματα που εντοπίζει ο Galan είναι η δυσκολία που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν οι μικροί μαθητές ανάμεσα στην πραγματικότητα και τη φαντασία. Ένα δεύτερο είναι ο κίνδυνος του εθισμού που μπορεί να προκληθεί με τη χρήση των νέων μέσων, αφού είναι στενά συνδεδεμένα με τον τομέα της διασκέδασης, κάτι το οποίο μπορεί να ξεπεραστεί με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών.

1. 8. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών

Οι αντιλήψεις, οι πρακτικές και οι στάσεις των εκπαιδευτικών είναι βαρύνουσας σημασίας για την κατανόηση και βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Είναι στενά συνδεδεμένες με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για να αντιμετωπίσουν την καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ταυτόχρονα, διαμορφώνουν το μαθησιακό περιβάλλον των μαθητών και επηρεάζουν τα κίνητρα και την απόδοσή τους, γι' αυτό και είναι ένα από τα ζητήματα που πρέπει να μελετηθούν περαιτέρω. Ο Κολιάδης Ε. (2002, 251) ορίζει την αντίληψη ως *«τη βασική εκείνη γνωστική λειτουργία κατά την οποία το άτομο αναγνωρίζει, επιλέγει, αναλύει, οργανώνει, συνθέτει και ερμηνεύει τα πληροφοριακά ερεθίσματα και τους προσδίδει νόημα και σημασία»*. Είναι δεδομένο, σύμφωνα με τον Rajares (1992) πως όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν κάποιες διαμορφωμένες παιδαγωγικές αντιλήψεις σχετικά με το επάγγελμά τους, το ρόλο τους, τις αρμοδιότητές τους αλλά και τους μαθητές τους. Το παραπάνω γεγονός επηρεάζει και τις επιλογές τους αλλά και τις πρακτικές και τις μεθόδους που χρησιμοποιούν κατά την άσκηση του παιδαγωγικού τους έργου (Ertmer, 2005, 28).

Για να περιγράψει αυτή τη σχέση ανάμεσα στις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών ο Kagan (1992) υπογραμμίζει πως *«οι αντιλήψεις ενός εκπαιδευτικού τείνουν να συσχετίζονται με ένα συγκεκριμένο διδακτικό στιλ , το οποίο είναι συχνά εμφανές τόσο σε διαφορετικές τάξεις όσο και σε διαφορετικές βαθμίδες»* (Ertmer, 2005, 29). Ωστόσο, όπως επισημαίνει η Fang (1996) δεν είναι λίγες οι έρευνες όπου προκύπτει πως η συσχέτιση ανάμεσα στις αντιλήψεις και στις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί είναι μικρή. Οι Ertmer *et all* σε έρευνα του 2001 αναφέρουν πως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν το παραπάνω γεγονός σε περιορισμούς όπως η πίεση που ασκείται από το αναλυτικό πρόγραμμα. Η Ertmer (2005,29) , καταλήγει στο συμπέρασμα πως είναι πολύ σημαντικό, όταν ερευνώνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών να λαμβάνεται υπόψη και το *«τι λένε, τι προτίθενται να κάνουν και τι κάνουν»* τελικά.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί με συντομία και ο τρόπος που οι αντιλήψεις αυτές διαμορφώνονται με κυρίαρχο παράγοντα τον κοινωνικοποιητικό μηχανισμό στον οποίο εκτίθεται το άτομο από την αρχή της ζωής του. Κατά τον Rajares (1992), μπορούν να σχηματιστούν με βάση κάποια τυχαία γεγονότα, κάποιες εμπειρίες ή μια αλληλουχία συμβάντων (Ertmer, 2005, 30). Η Ertmer (2005, 30) προσθέτει πως οι μετέπειτα εμπειρίες καθορίζονται από τις πρότερες αφού το άτομο διαθέτει κάποιους μηχανισμούς σύμφωνα με τους οποίους οι νέες πληροφορίες συναντώνται με το προϋπάρχον ερμηνευτικό πλαίσió του. Από τα παραπάνω απορρέει πως οι αντιλήψεις είναι δύσκολο να αναθεωρηθούν, αφού το άτομο μπορεί να δεχτεί μια άλλη ιδέα μόνο αν αυτή εξυπηρετεί κάποιο στόχο. Ωστόσο, το ότι κάτι είναι δύσκολο δε σημαίνει πως είναι και ανέφικτο. Έτσι και οι αντιλήψεις αλλάζουν, σύμφωνα με το Nespor (1987), με βάση όχι τη λογική αλλά μέσω μιας διαδικασίας μετασχηματισμού της προσωπικής του κοσμοθεωρίας, κάτι που απαιτεί πολλές φορές και μια

σύγκρουση του ατόμου με τον ίδιο του τον εαυτό. Ολοκληρώνοντας, ο Kagan (1992) πώς για να πραγματοποιηθεί αλλαγή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών μέσω ενός προγράμματος εκπαίδευσης *«θα πρέπει να ζητήσει από τους εκπαιδευτικούς να καταστήσουν σαφείς τις προϋπάρχουσες προσωπικές τους αντιλήψεις, να δοκιμάσει την αρτιότητά τους και να παρέχει στους αρχάριους πολλές ευκαιρίες για να εξετάσουν, να επεξεργαστούν και να ενσωματώσουν τις νέες πληροφορίες στο υπάρχον αξιακό τους σύστημα»* (Ertmer, 2005, 32).

Από τη στιγμή, λοιπόν, που οι αντιλήψεις τους είναι τόσο σημαντικές, και επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία, θα επηρεάζουν και τη διδασκαλία της ιστορίας. Ο Γατσωτής Π. (2004), αναφερόμενος στην ιστορική κουλτούρα των εκπαιδευτικών θεωρεί ως βασικές παραμέτρους της την επαγγελματική τους κατάρτιση τους αλλά και τη γενικότερη στάση τους απέναντι στην Ιστορία ως επιστήμη και την αξία της ιστορικής σκέψης. Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται καθημερινά στην τάξη βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με την αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο τους και τις αρμοδιότητές τους, τις θεωρίες μάθησης, το αναλυτικό πρόγραμμα αλλά και την ιστορική γνώση. Τα παραπάνω καθιστούν τους εκπαιδευτικούς να έχουν κομβικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία προκειμένου οι μαθητές/τριες να καλλιεργήσουν τις ιστορικές γνώσεις, τις δεξιότητες και την κριτική τους σκέψη. Οποιαδήποτε προσπάθεια αλλαγής είτε στον τομέα των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων, είτε στην υλικοτεχνική υποδομή πρέπει να είναι αποδεκτή από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ώστε να μπορεί να είναι και εφαρμόσιμη και αποτελεσματική. Αυτός είναι και ο λόγος που αποδίδεται μεγάλη σημασία στην κατάλληλη επιμόρφωση και εξειδίκευση των εκπαιδευτικών με διαρκή και συστηματικό τρόπο, ώστε να κατανοούν τις εξελίξεις στον τομέα τους και να τις μεταφέρουν στην τάξη με τον κατάλληλο τρόπο. Ένα βήμα που θα μπορούσε να συμβάλει προς αυτή την κατεύθυνση και προτείνει η Sebba, είναι η ανάθεση της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας σε απόφοιτους ιστορικών πανεπιστημιακών τμημάτων, ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γατσωτής, , 2006, 569).

2. Μέθοδος

Το ενδιαφέρον της εργασίας στρέφεται προς τη διερεύνηση των αντιλήψεων και των πρακτικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να εντοπίσουν τις δυσκολίες των μαθητών/τριών σε σχέση με τον ιστορικό χρόνο, και να τους/τις βοηθήσουν να τις υπερβούν. Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος βασίστηκε στο προσωπικό ενδιαφέρον για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στο δημοτικό σχολείο. Έχει παρατηρηθεί, τόσο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του μαθήματος όσο και εκτός τάξης, μία έντονη δυσκολία των μαθητών/τριών σε σχέση με τον ιστορικό χρόνο. Είναι πολύ σημαντικό, λοιπόν, να διερευνηθούν οι αντιλήψεις και οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, καθώς αυτοί είναι που αναλαμβάνουν να φέρουν εις πέρας το μάθημα της Ιστορίας. Ακόμη, το θέμα επιλέχθηκε γιατί διαπιστώθηκε πως στην Ελλάδα δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες σχετικά με αυτό, με βάση τη βιβλιογραφική επισκόπηση που πραγματοποιήθηκε.

Στόχοι

Οι στόχοι αυτής της ερευνητικής εργασίας είναι:

- Να αναδειχθούν οι αντιλήψεις που έχουν διαμορφώσει οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τη διδασκαλία του ιστορικού χρόνου.
- Να επισημανθεί η ανάγκη διερεύνησης των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες.
- Να εντοπιστούν οι πρακτικές που χρησιμοποιούν στην τάξη οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία του ιστορικού χρόνου.

Απώτερος σκοπός της εργασίας είναι η ανάδειξη μιας προβληματικής σχετικά με τον περιορισμένο ενδιαφέρον που παρατηρείται σε σχέση με τον ιστορικό χρόνο και η υπογράμμιση της ανάγκης για ανάδειξη της σημασίας του, ώστε το μάθημα της Ιστορίας να καταστεί πιο κατανοητό για τους μαθητές/τριες.

Ερευνητικά ερωτήματα

1. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον όρο «ιστορικό χρόνο» στο Δημοτικό σχολείο;
2. Ποιες διαφοροποιήσεις βλέπουν στους μαθητές από την Α΄ έως και την Στ΄ Δημοτικού σχετικά με την κατανόηση του ιστορικού χρόνου;
3. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την κατανόηση του ιστορικού χρόνου του μαθητή;
4. Τι δυσκολίες εντοπίζουν- παρατηρούν κατά τη διδασκαλία του ιστορικού χρόνου και ποιες δυσκολίες εντοπίζουν στους μαθητές/τριές του;

5. Το εκπαιδευτικό υλικό των σχολικών εγχειριδίων τους βοηθάει ώστε να ανταπεξέρχονται σ' αυτές τις δυσκολίες;
6. Ποια άλλα μαθήματα και τι είδους υλικό θα μπορούσαν να βοηθήσουν;
7. Ποιες μεθόδους και στρατηγικές χρησιμοποιούν προκειμένου να ξεπεράσουν αυτές τις δυσκολίες;
8. Με ποιον τρόπο αξιολογείται η κατανόηση του ιστορικού χρόνου;
9. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως οι γνώσεις τους είναι επαρκείς για τη διδασκαλία του ιστορικού χρόνου και πόσο εύκολο είναι τελικά να διδαχθεί;
10. Ποια η στάση τους, γενικότερα, ως προς τις δυνατότητες που υπάρχουν αναφορικά με το θέμα και τι είδους προοπτικές νομίζουν ότι μπορούν να διαγραφούν;

Υποθέσεις

Οι υποθέσεις που διατυπώθηκαν με βάση τα δεδομένα του Αναλυτικού Προγράμματος για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, καθώς και την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, όπως παρουσιάστηκε στο θεωρητικό μέρος, ήταν οι εξής:

1. Η έννοια του ιστορικού χρόνου είναι μια έννοια αρκετά δύσκολη. Η χρονική κατανόηση αναπτύσσεται με το πέρασμα των χρόνων και εδραιώνεται στην ηλικία των 11-12 ετών, δηλαδή στην Στ' Δημοτικού.
2. Οι δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Δημοτικού σχολείου θα μπορούσαν να είναι πολύ πιο αναπτυγμένες και αποτελεσματικές από αυτές που υπάρχουν ως προς την εξοικείωση των μαθητών με τον ιστορικό χρόνο.
3. Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν αντίληψη του βαθμού των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές σχετικά με την κατανόηση του ιστορικού χρόνου.
4. Οι πρακτικές που χρησιμοποιούν δεν είναι επαρκείς ώστε οι μαθητές/ τριες να κατανοήσουν τον ιστορικό χρόνο.
5. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη διερεύνηση των προϋπαρχουσών γνώσεων των μαθητών σημαντική για τη διδασκαλία.

2.1. Μέθοδος της ερευνητικής προσέγγισης

Προκειμένου να εξεταστεί το θέμα της κατανόησης τους ιστορικού χρόνου στο Δημοτικό σχολείο, διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές γύρω από το θέμα, καθώς επίσης και οι πρακτικές που χρησιμοποιούν για να τις μετριάσουν.

Η επιλογή της ερευνητικής μεθοδολογίας υπαγορεύτηκε από το είδος της ζητούμενης πληροφορίας και τη φύση των ερωτημάτων που είχαν τεθεί. Δηλαδή, το αντικείμενο και ο σκοπός της έρευνας υποδεικνύουν και τη θεωρητική και μεθοδολογική επιλογή που θα υιοθετηθεί. Χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι ποιοτικής έρευνας και η (ημιδομημένη) συνέντευξη ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων, εφόσον ο σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών. Η επιλογή έγινε βάση των δυνατοτήτων που προσφέρει στον συνεντευξιαστή και βάσει του είδους των ερευνητικών ερωτημάτων

Η ερευνητική συνέντευξη αποτελεί για τους Cannell και Kahn (1968), μια συζήτηση δύο ατόμων, που ξεκινάει από τον συνεντευκτή και έχει ως στόχο τη συλλογή πληροφοριών σχετικών με το περιεχόμενο και τους στόχους της έρευνας. Διαφέρει από τη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου, που απαιτεί την καταγραφή των απόψεων. Αυτό είναι και το πλεονέκτημά της, αφού σε σχέση με τις υπόλοιπες μεθόδους συλλογής στοιχείων, δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή για περισσότερο βάθος και, όπως επισημαίνει ο Oppenheim (1992), τη δυνατότητα για συλλογή πληθώρας πληροφοριών, ενώ παράλληλα, ερωτήσεις ανοικτού τύπου και μεγαλύτερης δυσκολίας μπορούν να χειριστούν πιο αποτελεσματικά (Cohen, Manion & Morrison, 2008, 453).

Ο Ιωσηφίδης (2003) αναφέρει πως οι συνεντεύξεις διακρίνονται σε τρία είδη, ανάλογα με τον βαθμό δόμησης της συνέντευξης, δηλαδή ανάλογα με το βαθμό τυποποίησης της από τον ερευνητή. Αυτά είναι η δομημένη, η ημιδομημένη και η μη δομημένη συνέντευξη. Συγκεκριμένα, η ημιδομημένη συνέντευξη χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων. Η συνέντευξη αυτής της μορφής στηρίζεται σε κάποιες γενικές, ανοιχτές ερωτήσεις και θέματα που έχει καθορίσει από πριν ο ερευνητής σύμφωνα με τις οποίες προσπαθεί να κατευθύνει τη συζήτηση με τον ερωτώμενο, διευθύνοντας με διακριτικό τρόπο τη συζήτηση (Κυριαζή, 2001).

Ωστόσο, σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2003), παρουσιάζει πολύ μεγαλύτερη ευελιξία ως προς την σειρά που θα τεθούν οι ερωτήσεις και δίνει τη δυνατότητα να γίνουν κάποιες τροποποιήσεις στο περιεχόμενο των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο. Ακόμη, κατά τη διάρκειά της, είναι δυνατό να προσθαφαιρθούν ερωτήσεις και θέματα για περαιτέρω συζήτηση. Επίσης, μέσα από τις ανοιχτές ερωτήσεις μπορούν να διευκρινιστούν οποιεσδήποτε παρανοήσεις ή μπορεί να προκύψουν απρόβλεπτες απαντήσεις, που μπορούν με τη σειρά τους να υποδείξουν υποθέσεις που δεν έχουν εξεταστεί (Cohen, Manion & Morrison, 2008, 463).

Αφού, λοιπόν, γίνει καθορισμός των κύριων αξόνων και των βασικών ερωτημάτων της συζήτησης, στην πορεία, γίνεται προσαρμογή τους, ανάλογα με την εξέλιξη της συζήτησης και με βάση τη δυνατότητα του ερωτώμενου να αναπτύξει τα θέματα όπως εκείνος επιθυμεί (Κυριαζή, 2001). Στην περίπτωση των ημιδομημένων συνεντεύξεων, λοιπόν, η ελευθερία του ερωτώμενου δεν περιορίζεται από τις προβλεπόμενες ερωτήσεις. Στην περίπτωση που η έρευνα έχει ποιοτικό χαρακτήρα, βασική επιδίωξη είναι ο ερωτώμενος να δώσει τη δική του ερμηνεία και περιγραφή, χρησιμοποιώντας δικές του εννοιολογικές κατηγορίες και όχι μόνο αυτές που του επιβάλλονται από ένα τυποποιημένο και αυστηρά δομημένο ερωτηματολόγιο μιας τυποποιημένης συνέντευξης. Αντίθετα, οι απαντήσεις στη συνέντευξη συμβάλλουν στη διαμόρφωση των ερωτήσεων που ακολουθούν καθώς διαπλέκεται η συλλογή και ερμηνεία των δεδομένων (Κυριαζή, 2001).

Η επιλογή της ποιοτικής έρευνας με τη χρήση της ημιδομημένης συνέντευξης ως εργαλείο συλλογής πληροφοριών θεωρήθηκε η πλέον κατάλληλη, αφού οι ποιοτικές μέθοδοι έχουν ως στόχο τη «διερεύνηση των ποιοτήτων», δηλαδή, στοχεύουν στο να περιγράψουν, να αναλύσουν, να ερμηνεύσουν και να κατανοήσουν τα κοινωνικά φαινόμενα (Ιωσηφίδης, 2001). Σύμφωνα με τον Tuckman «*αποκτώντας πρόσβαση σε όσα βρίσκονται στο μυαλό του ατόμου*» μπορούμε να συλλέξουμε πληροφορίες σχετικά με τις γνώσεις, τις αξίες, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις του (Cohen, Manion & Morrison, 2008, 452).

Από τη στιγμή που η έρευνα έχει ως στόχο τη διερεύνηση των απόψεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών γύρω από κάποιο ζήτημα, η ποιοτική μέθοδος και η επιλογή της συνέντευξης ως εργαλείο συλλογής δεδομένων, αποτελούν τα καλύτερα μέσα για τη διεξαγωγή της. Η τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης θεωρήθηκε κατάλληλη, διότι είναι αυτή που μπορεί να ανιχνεύσει και έτσι να συλλέξουμε, μέσω αυτής, με επιτυχία, στοιχεία και δεδομένα τα οποία σχετίζονται με τη τις αντιλήψεις και τις πρακτικές για την κατανόηση του ιστορικού χρόνου, χωρίς παράλληλα να αποκλείει την ύπαρξη ελεύθερης συζήτησης, την παράθεση σκέψεων, απόψεων και εμπειριών (Κυριαζή, 2001).

Σύνταξη του οδηγού συνέντευξης

Ο οδηγός συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι προσαρμοσμένος στις ανάγκες της και στο κοινό το οποίο απευθύνεται. Επειδή δε βρέθηκαν παρόμοιες έρευνες δεν ήταν δυνατό να χρησιμοποιηθούν κοινά ερωτήματα ώστε να μπορούν να γίνουν συγκρίσεις των αποτελεσμάτων.

Με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα προέκυψαν τρεις θεματικοί άξονες και σε κάθε άξονα αντιστοιχίστηκαν οι κατάλληλες ερωτήσεις. Συγκεκριμένα:

1^{ος} Θεματικός άξονας: *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών*

- Τι σημαίνει για σας η κατανόηση του ιστορικού χρόνου;

- Πώς θεωρείτε πως αυτή εξελίσσεται στους μαθητές, με την πάροδο των τάξεων;
- Τι πιστεύετε πως πρέπει να έχουν κατακτήσει προκειμένου να κατανοήσουν και τον ιστορικό χρόνο;
- Ποιους παράγοντες θεωρείτε καθοριστικούς στην κατανόηση του ιστορικού χρόνου;
- Έχετε παρατηρήσει διαφορές στην κατανόηση του ιστορικού χρόνου σε σχέση με το φύλο των παιδιών;
- Έχετε παρατηρήσει διαφορές στην κατανόηση του ιστορικού χρόνου σε μαθητές με διαφορετική σχολική επίδοση;
- Έχετε παρατηρήσει διαφορές στην κατανόηση του ιστορικού χρόνου σε παιδικά με διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο;
- Πιστεύετε πως οι εκπαιδευτικοί έχουν τις απαραίτητες γνώσεις για να διδάξουν τον ιστορικό χρόνο στους μαθητές;
- Θεωρείτε πως η προσέγγιση του ιστορικού παρελθόντος των ίδιων των παιδιών θα μπορούσε να συμβάλει στην κατανόηση του ιστορικού χρόνου;

2^{ος} Θεματικός άξονας: *Δυσκολίες που εντοπίζουν*

- Ποιοι παράγοντες μπορεί να είναι αποτρεπτικοί για τη διδασκαλία του ιστορικού χρόνου στο ελληνικό σχολείο;
- Ποιες δυσκολίες πιστεύετε/εντοπίζετε πως αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην κατανόηση του ιστορικού χρόνου κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;

3^{ος} Θεματικός άξονας: *Πρακτικές που χρησιμοποιούν*

- Πόσο εύκολο είναι να διδαχθεί ο ιστορικός χρόνος στα πλαίσια του μαθήματος της ιστορίας;
- Ποιες στρατηγικές χρησιμοποιείτε στην τάξη για την κατανόηση του ιστορικού χρόνου;
- Ποια άλλα μαθήματα μπορούν να συνδράμουν προς αυτό το σκοπό;
- Ποια η γνώμη σας για το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείτε (σχολικό εγχειρίδιο, ασκήσεις); Σας βοηθάει;
- Τι είδους υλικό (φωτογραφίες, κείμενο, κ.α) πιστεύετε πως βοηθάει περισσότερο τους μαθητές;

- Διερευνάτε τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών στην αρχή της κάθε χρονιάς σχετικά με τον ιστορικό χρόνο;
- Με ποιο τρόπο γίνεται η αξιολόγηση της κατανόησης του ιστορικού χρόνου στην τάξη;
- Χρησιμοποιείτε χρονογραμμή; Αν ναι, με ποιον τρόπο (δραστηριότητες);

2.2. Σχεδιασμός της έρευνας

Στην αρχική φάση του σχεδιασμού, τέθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα και κατόπιν αποφασίστηκε τι είδους πληροφορίες χρειάζονταν για την έρευνα. Αφού εκτιμήθηκε πως η καλύτερη μέθοδος για τη συλλογή των πληροφοριών είναι η συνέντευξη, επιλέχθηκε ως ερευνητικό εργαλείο η ημιδομημένη συνέντευξη, λόγω των πλεονεκτημάτων που παρουσιάστηκαν παραπάνω. Κατόπιν ξεκίνησε η κατασκευή των αξόνων της συνέντευξης, με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, και η διατύπωση των ερωτήσεων.

Οι ερωτήσεις ήταν ανοιχτού τύπου, εκτός από τις αρχικές οι οποίες ήταν γενικές και διερευνούσαν το φύλο, τα έτη υπηρεσίας, το επίπεδο σπουδών, τις τάξεις στις οποίες δίδαξαν το μάθημα της Ιστορίας. Στο στάδιο αυτό επιλέχτηκε η σειρά των ερωτήσεων οι οποίες αφορούσαν σε τρεις θεματικούς άξονες στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, β. στις δυσκολίες που εντοπίζουν και γ. στις πρακτικές που χρησιμοποιούν. Τέλος, ζητήθηκαν προτάσεις για τη βελτίωση της κατανόησης του ιστορικού χρόνου από τους μαθητές του δημοτικού σχολείου.

Ακολούθησε η πιλοτική εφαρμογή της διαδικασίας σε τρεις εκπαιδευτικούς, κατά την οποία εκτιμήθηκε κατά προσέγγιση ο απαιτούμενος χρόνος διεξαγωγής της συνέντευξης και εντοπίστηκαν σημεία τα οποία δυσκόλευαν ή δεν κατανοούσαν πλήρως οι ερωτώμενοι, τα οποία και τροποποιήθηκαν

2.3. Η διαδικασία συλλογής δεδομένων

Διεξαγωγή της συνέντευξης

Σύμφωνα με την Παρασκευοπούλου- Κόλλια (2008), οι συνεντευξείς οφείλουν να υπακούν στην επιστημονική δεοντολογία και σε κάποιους κανόνες. Αρχικά, είναι σημαντικό ο ερευνητής να προσαρμοστεί στο πρόγραμμα του ερωτώμενου, στον τόπο και το χρόνο, που διευκολύνει τον ίδιο και να φροντίσει για τη δημιουργία φιλικού κλίματος. Κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης υπάρχουν σύμφωνα με τον Tuckman (1972), κάποιοι βασικοί κανόνες οι οποίοι πρέπει να τηρηθούν. Συγκεκριμένα, στην αρχή κάθε συνέντευξης, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν με ειλικρίνεια για το σκοπό

της συνέντευξης. Εξηγήθηκε ο τρόπος καταγραφής των απαντήσεων όπου και πάρθηκε η συγκατάθεση τους για τη μαγνητοφώνηση της διαδικασίας. Παράλληλα, δόθηκαν οι απαραίτητες εγγυήσεις εμπιστευτικότητας και ανωνυμίας, δηλαδή εξηγήθηκε ότι δε θα αναφερόταν σε καμιά περίπτωση το όνομα του συμμετέχοντος στην έρευνα, αλλά ούτε και το όνομα του σχολείου του. Επίσης, έγινε προσδιορισμός του αναμενόμενου χρόνου της συνέντευξης, ενώ ενημερώθηκαν ότι θα μπορούσαν να διακόψουν τη συμμετοχή τους στην ερευνητική διαδικασία (Cohen, Manion & Morrison , 2008, 470). Έτσι κανενός είδους πίεση ή καταναγκασμός δεν ασκήθηκε στα υποκείμενα, τα οποία είχαν σε κάθε περίπτωση τη δυνατότητα να αρνηθούν τη συμμετοχή τους στην ερευνητική διαδικασία, επιτεύχθηκε, δηλαδή, η συνειδητή συναίνεση.

Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις διεξήχθησαν σε ήσυχο περιβάλλον, εκτός σχολικού ωραρίου. Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στο πώς αντιδρούσε ο συνεντευκτής στις απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων, αλλά και στο πώς έθετε τις ερωτήσεις ώστε να μην προκαταλαμβάνει τους συνεντευξιζόμενους. Επίσης δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στο να μη γνωστοποιούνται οι απόψεις του συνεντευκτή. Έμφαση δόθηκε, επίσης, στον τόνο της φωνής του συνεντευκτή ώστε να είναι ο κατάλληλος που θα βοηθούσε στην ομαλή διεξαγωγή των συνεντεύξεων (Κυριαζή, 2001). Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας ο συνεντευκτής είχε τη δυνατότητα να διασαφηνίζει ερωτήσεις αλλά δίνονταν και η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να επεκταθούν και να αναλύσουν περαιτέρω την απάντησή τους (Cohen, Manion & Morrison, 2008, 468). Τέλος, οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με ψηφιακό μαγνητόφωνο για να υπάρχει η δυνατότητα αναλυτικής καταγραφής των απαντήσεων των ερωτώμενων. Η χρονική διάρκεια των ημιδομημένων συνεντεύξεων κυμαίνονταν από 20 έως 40 λεπτά.

Πρόσβαση στο πεδίο – διαδικασία

Στόχος μέσα από τις διαδικασίες της ημιδομημένης συνέντευξης, τη συνέντευξη σε βάθος και την ελευθερία συζήτησης που παρέχεται μέσα από τα είδη αυτά της συνέντευξης, ήταν να δοθεί η δυνατότητα να αναδυθούν και άλλες κατηγορίες και δεδομένα από τους ερωτώμενους. Ένα βασικό μέλημά μας ήταν να δημιουργήσουμε με τις ερωτήσεις τις κατάλληλες συνθήκες για να μπορέσουν οι ερωτώμενοι να μας διηγηθούν τις εμπειρίες τους και της απόψεις τους για το θέμα της έρευνάς μας. Στην αρχή της συνέντευξης οι ερωτώμενοι ενημερώθηκαν για το σκοπό της συνέντευξης, καθώς και για το πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται, δόθηκαν οι απαραίτητες διαβεβαιώσεις για τη διασφάλιση της δεοντολογίας και ενημερώθηκαν ότι θα έχουν πρόσβαση στα αποτελέσματα της έρευνας. Η ενημέρωση αυτή είχε και μια εισαγωγική έννοια στη συζήτηση που θα ακολουθούσε. Το ίδιο έγινε και με την τελευταία ερώτηση η οποία θα έκλεινε τη συνέντευξη και αφορούσε τις προτάσεις

της εκπαιδευτικού για τις όποιες βελτιώσεις που πιθανόν θα μπορούσαν να βελτιώσουν την υπάρχουσα κατάσταση (Κυριαζή, 2001).

Κατά την οργάνωση της μεθόδευσης έγινε προσπάθεια:

- Να διερευνηθούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο θέμα της κατανόησης του ιστορικού χρόνου από τους μαθητές.
- Να διερευνηθούν οι αντιλήψεις τους ως προς τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές σε σχέση με τον ιστορικό χρόνο.
- Να εντοπιστούν οι δυσκολίες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι δάσκαλοι κατά τη διδασκαλία της ιστορίας αναφορικά με το ζήτημα του χρόνου.
- Να διερευνηθεί κατά πόσο το εκπαιδευτικό υλικό που έχουν στη διάθεσή τους βοηθάει στην κατανόηση του χρόνου από τα παιδιά.
- Να αναγνωριστούν οι πρακτικές και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούν, προκειμένου να ξεπεράσουν τις παραπάνω δυσκολίες.

Μεθοδολογικά η έρευνα βασίστηκε στην ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων, με την τεχνική της κατηγοριοποίησης. Όπως, αναφέρθηκε ήδη, το εργαλείο συλλογής των ποιοτικών δεδομένων αποτέλεσαν οι 30 ημιδομημένες συνεντεύξεις.

2.4. Συμμετέχοντες

Η δειγματοληψία που εφαρμόστηκε ορίζεται ως «βολική δειγματοληψία» και αναφέρεται στην επιλογή των πλησιέστερων στον ερευνητή ατόμων, αυτών, δηλαδή, που είναι πιο εύκολα προσβάσιμα και διαθέσιμα για την έρευνα (Cohen, Manion & Morrison, 2008, 170).

Αυτό το είδος δειγματοληψίας δε διασφαλίζει ένα δείγμα αντιπροσωπευτικό, με αποτέλεσμα να μην οδηγεί στη γενίκευση των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό. Όμως, η γενίκευση δεν αποτελεί στόχο για μια ποιοτική έρευνα, κάτι που δεν αποτελούσε και σκοπό της ερευνήτριας. Η έννοια της γενίκευσης στην ποιοτική έρευνα αντικαθίσταται με την έννοια της συμβατότητας και το ερώτημα που τίθεται είναι «κατά πόσο ο χώρος, η ομάδα ή το κοινωνικό φαινόμενο που ερευνήθηκε ταιριάζει με άλλους χώρους, άλλες ομάδες ή άλλα κοινωνικά φαινόμενα που ενδιαφέρουν τον ερευνητή» (Κυριαζή, 2000, 281). Τα συμπεράσματα, λοιπόν, της παρούσας μελέτης δυνήτιστα ισχύουν για εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που διαθέτουν ανάλογα χαρακτηριστικά, κυρίως, δηλαδή, ότι έχουν διδάξει σε όλες τις τάξεις που διδάσκεται το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό σχολείο.

Επιπλέον, ιδιαίτερα σημαντικό είναι το γεγονός ότι τα συγκεκριμένα άτομα εύκολα διαθέσιμα για την έρευνα, αφού η πρόσβαση της ερευνήτριας σε αυτά ήταν εύκολη, με αποτέλεσμα να δείχνουν τη διάθεση και την προθυμία να μοιραστούν με μεγαλύτερη άνεση τις εμπειρίες τους, τις σκέψεις, τις αντιλήψεις και τις πρακτικές τους. Προκύπτει, δηλαδή, από τα παραπάνω πως αν και η επιλογή του δείγματος δεν οδηγεί σε γενικεύσεις, ωστόσο, μπορεί να συνεισφέρει στην καλύτερη και πιο σφαιρική ανάδειξη του θέματος. Η διεξαγωγή μιας έρευνας με αντιπροσωπευτικό δείγμα ήταν πέρα από τα όρια των δυνατοτήτων της ερευνήτριας, γι' αυτό και επιλέχθηκε έρευνα μικρής κλίμακας. Δεν είναι, εξάλλου, τυχαίο το γεγονός ότι πολλές έρευνες στηρίζονται σε βολικό δείγμα, καθώς το αντιπροσωπευτικό δείγμα είναι δύσκολο να βρεθεί.

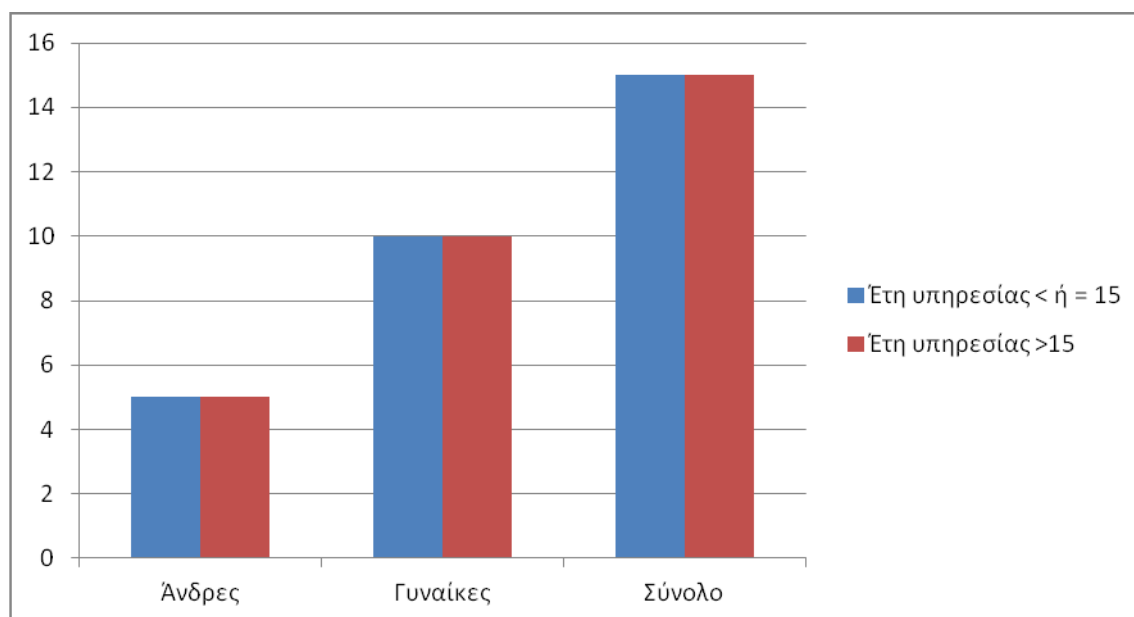
Το δείγμα, λοιπόν, αποτέλεσαν 30 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι 20 ήταν γυναίκες, ενώ οι 10 ήταν άνδρες. Καθοριστικός παράγοντας για την επιλογή του συγκεκριμένου δείγματος αποτέλεσε το αν έχουν διδάξει το μάθημα της Ιστορίας έστω μία φορά σε κάθε μία από τις τάξεις που διδάσκεται στο δημοτικό σχολείο (Γ', Δ', Ε', Στ'). Αυτό το κριτήριο εξασφάλιζε το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί θα ήταν εξοικειωμένοι με τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας και τα διδακτικά ζητήματα που προκύπτουν και γενικότερα θα είχαν μία καλή γνώση των σχολικών εγχειριδίων και της διδακτέας ύλης των αντίστοιχων τάξεων, ώστε να μπορούν να αναφέρουν στις συνεντεύξεις τις δικές τους εμπειρίες σε σχέση με τις διαδικασίες διδασκαλίας αλλά και κατανόησης του ιστορικού χρόνου.

2.5. Τα χαρακτηριστικά του δείγματος

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 30, συνολικά, εκπαιδευτικούς, από τους οποίους οι 10 είναι άνδρες και οι άλλοι 20 είναι γυναίκες, αναλογία η οποία ανταποκρίνεται ως ένα βαθμό και στην πραγματικότητα, αφού η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ανήκει στο γυναικείο φύλο. Επιλέχθηκε σκόπιμα, οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς να έχουν λιγότερα ή το πολύ 15 έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, ενώ οι άλλοι μισοί περισσότερα από 15 χρόνια, με βασικό περιορισμό και στις δύο περιπτώσεις να έχουν διδάξει τουλάχιστον μία φορά το μάθημα της Ιστορίας σε κάθε τάξη (Πίνακας 1).

Έτη υπηρεσίας		
	< ή = 15	>15
Άνδρες	5	5
Γυναίκες	10	10
Σύνολο	15	15

Πίνακας 1: Έτη υπηρεσίας εκπαιδευτικών

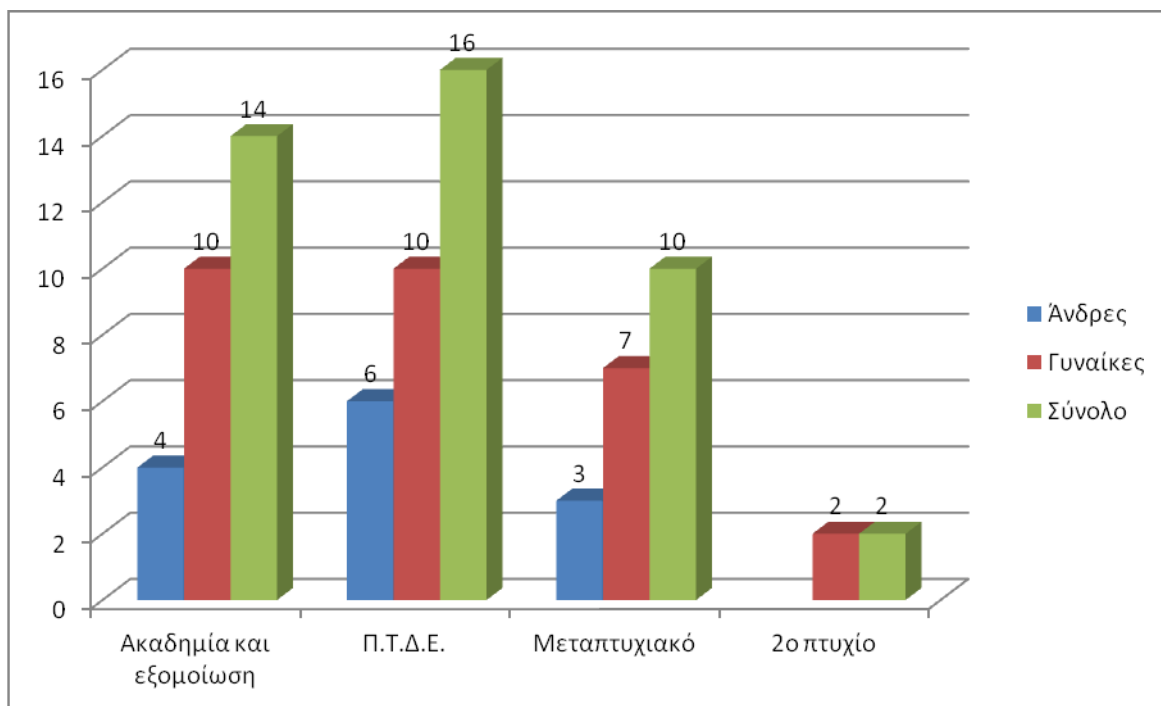


Διάγραμμα 1: Έτη υπηρεσίας εκπαιδευτικών

	Ακαδημία εξομοίωση	και Π.Τ.Δ.Ε.	Μεταπτυχιακό	2ο πτυχίο
Άνδρες	4	6	3	
Γυναίκες	10	10	7	2
Σύνολο	14	16	10	2

Πίνακας 2: Επίπεδο σπουδών εκπαιδευτικών

Ο Πίνακας 2 καταγράφει το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Συγκεκριμένα, σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους στην Παιδαγωγική Ακαδημία, διετούς φοίτησης, ακολουθώντας εξομοίωση του πτυχίου τους, στη συνέχεια, με το αντίστοιχο το Παιδαγωγικών τμημάτων τετραετούς φοίτησης. Περίπου οι άλλοι μισοί ολοκλήρωσαν Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών, το ένα τρίτο έχει παρακολουθήσει μεταπτυχιακές σπουδές, με τις περισσότερες να είναι γυναίκες, ενώ μόνο δύο από αυτούς έχουν στην κατοχή τους δεύτερο πτυχίο από κάποιο άλλο τμήμα και να ανήκουν στο γυναικείο φύλο, επίσης.

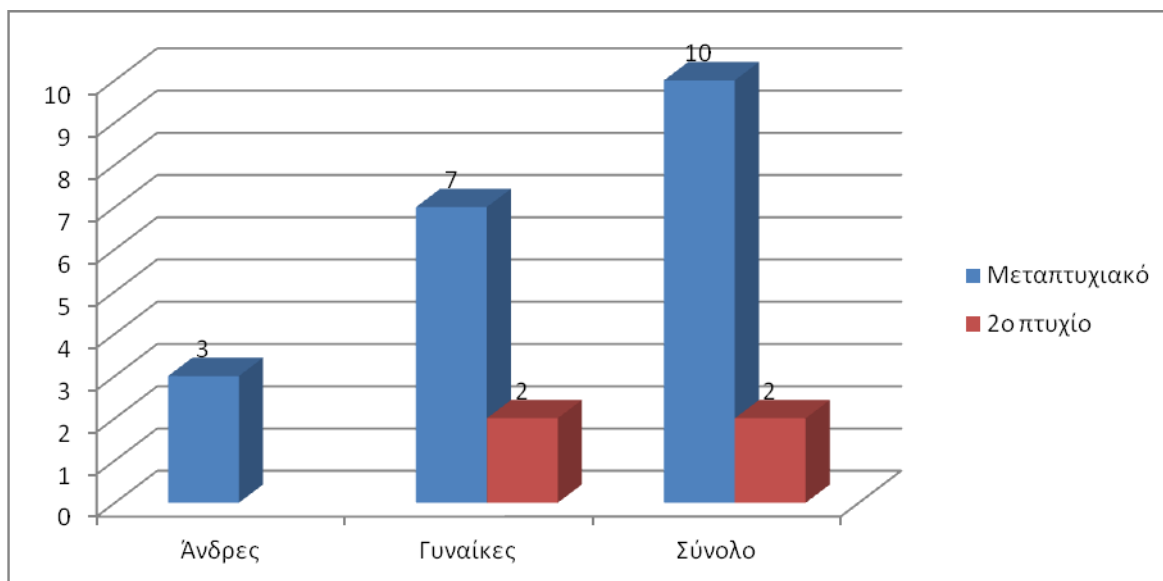


Διάγραμμα 2: Επίπεδο σπουδών εκπαιδευτικών

Πιο συγκεκριμένα, το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί έχουν στην κατοχή τους μεταπτυχιακό τίτλο ή δεύτερο πτυχίο, φαίνεται στον παρακάτω πίνακα. Συγκεκριμένα, από τους δέκα εκπαιδευτικούς που έχουν ολοκληρώσει τις μεταπτυχιακές τους σπουδές, οι 7 είναι γυναίκες, υπερτερώντας έναντι των ανδρών, οι οποίοι είναι 3. Επίσης, και οι δύο εκπαιδευτικοί που έχουν ολοκληρώσει κάποια δεύτερη σχολή είναι γυναίκες.

	Μεταπτυχιακό	2ο πτυχίο
Ανδρες	3	
Γυναίκες	7	2
Σύνολο	10	2

Πίνακας 3: Κατοχή μεταπτυχιακού ή δεύτερου πτυχίου



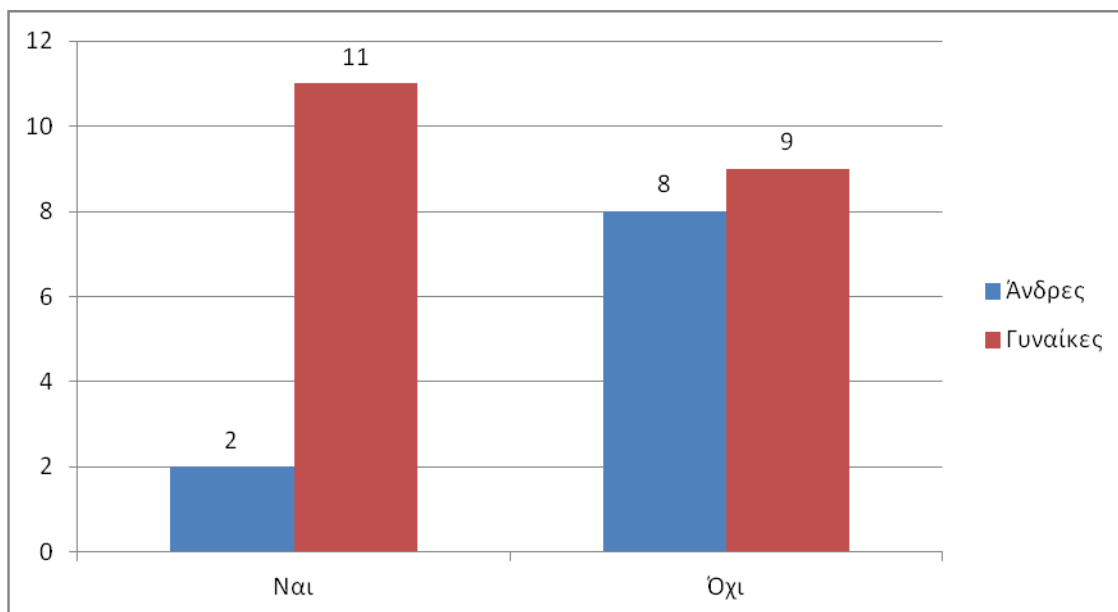
Διάγραμμα 3: Κατοχή μεταπτυχιακού ή δεύτερου πτυχίου

Στην ερώτηση για το κατά πόσο έχουν οι εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση που να σχετίζεται με το μάθημα και τη διδασκαλία της Ιστορίας, οι απαντήσεις τους συνοψίζονται στον παρακάτω πίνακα:

Επιμόρφωση στην Ιστορία		
	Ναι	Όχι
Άνδρες	2	8
Γυναίκες	11	9
Σύνολο	13	17

Πίνακας 4: Επιμόρφωση στο μάθημα της Ιστορίας

Όπως παρατηρούμε, λίγο περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς φαίνεται να μην έχουν παρακολουθήσει καμία επιμόρφωση στο μάθημα της Ιστορίας, με λιγότερους να απαντάνε θετικά. Ενδιαφέρον είναι το γεγονός πως ακόμη και άτομα με πάνω από 15 χρόνια υπηρεσίας, παρά, δηλαδή, την εμπειρία τους στο χώρο, δεν έτυχε να παρακολουθήσουν τέτοιου είδους επιμόρφωση.



Διάγραμμα 4: Επιμόρφωση στο μάθημα της Ιστορίας

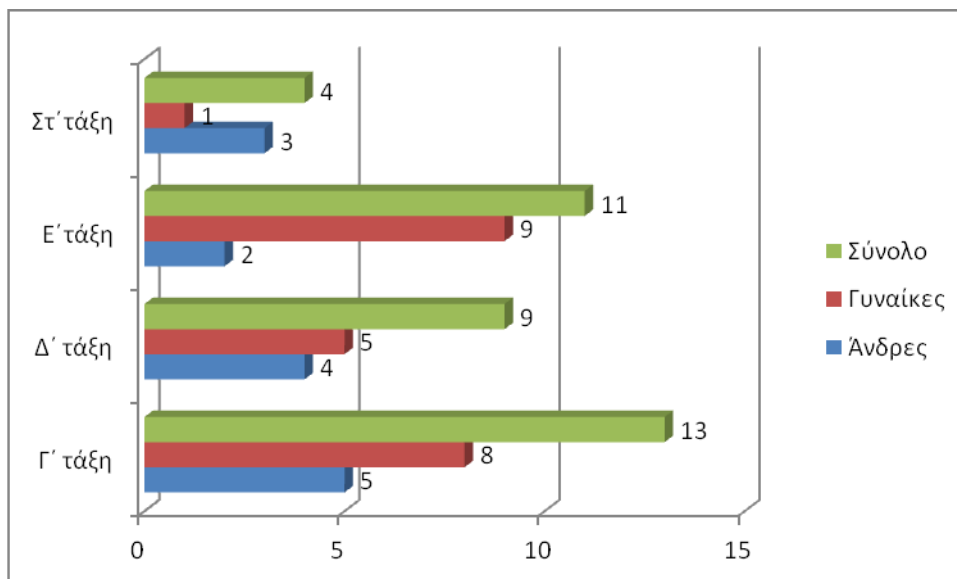
Στον Πίνακα 5, που ακολουθεί, εμφανίζονται οι επιλογές των εκπαιδευτικών σχετικά με την τάξη στην οποία προτιμούν να διδάσκουν Ιστορία.

	Γ' τάξη	Δ' τάξη	Ε' τάξη	Στ' τάξη
Άνδρες	5	4	2	3
Γυναίκες	8	5	9	1
Σύνολο	13	9	11	4

Πίνακας 5: Τάξη προτίμησης διδασκαλίας Ιστορίας

Αναλυτικά, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να δείχνουν προτίμηση στο να διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας στη Γ' τάξη του Δημοτικού. Ακολουθεί η προτίμηση για την Ε' τάξη, την Δ' ενώ η Στ' συγκεντρώνει τις λιγότερες προτιμήσεις. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ο λόγος που οδηγεί στην επιλογή μιας συγκεκριμένης τάξης, φαίνεται να είναι αρχικά, η δική τους προσωπική προτίμηση σε κάποια περίοδο της Ιστορίας και η έφεση τους προς αυτή. Σύμφωνα με τις αναφορές τους, επιλέγουν κάποια τάξη, αιτιολογώντας «γιατί μ' αρέσει το αντικείμενο που πραγματεύεται» (συν. 4^η, ανδ.) ή «γιατί μ' αρέσει πολύ η βυζαντινή» (συν. 9^η, γυν.) ή «γιατί μ' αρέσει περισσότερο η μυθολογία και η προϊστορία» (συν. 27^η, γυν.). Ένας, επίσης, λόγος, είναι και το τι θεωρούν πως αρέσει περισσότερο στους μαθητές/τριες σε συνδυασμό με τον τρόπο που είναι γραμμένα τα διδακτικά εγχειρίδια. Γι' αυτό και η προτίμηση στη Γ' τάξη έρχεται πρώτη, καθώς αρέσει περισσότερο στους μαθητές. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως την προτιμούν «γιατί είναι μυθολογία και είναι πιο εύκολη από τις υπόλοιπες» (συν. 1^η,

γυν.) και «είναι σε σιλ παραμύθι, τα παιδιά τη δέχονται πολύ όμορφα, με ενθουσιασμό, τους αρέσει· ενώ στις μεγαλύτερες τάξεις τα παιδιά δυσκολεύονται στην κατανόηση» (συν. 5^η, γυν.). Τελευταία φαίνεται να είναι η Ιστορία της Στ' τάξης, αφού, σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών, «της Στ' είναι άθλιο το βιβλίο» (συν. 4^η, ανδ.). Αντίθετα, «προτιμώ της Γ' γιατί είναι ένα βιβλίο πολύ πιο άρτια δομημένο. Υπάρχει χρονολογική σειρά στα γεγονότα και στις χρονικές περιόδους. Είναι ένα βιβλίο το οποίο θεωρώ ότι είναι πιο καλογραμμένο» (συν. 24^η, γυν.).

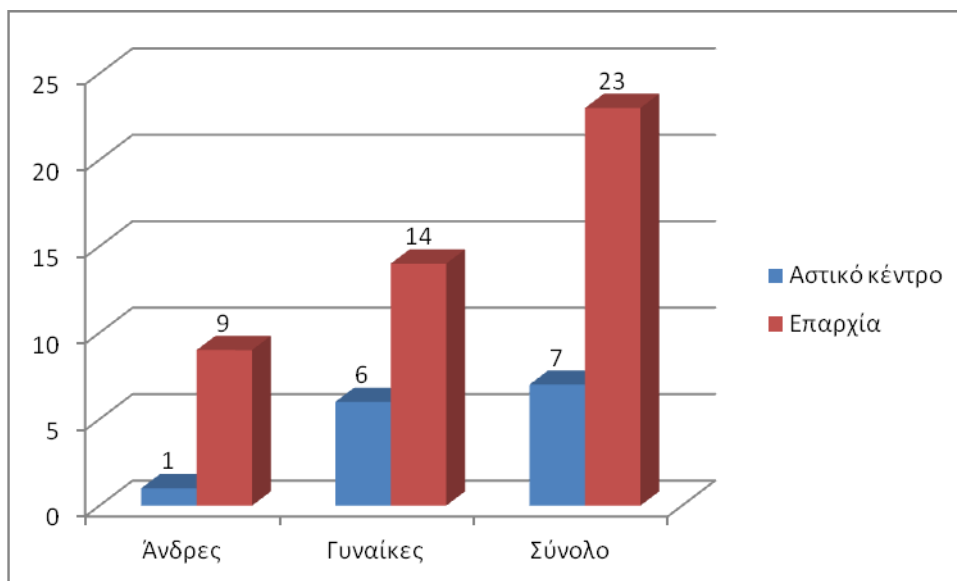


Διάγραμμα 5: Τάξη προτίμησης διδασκαλίας Ιστορίας

Τέλος, στον πίνακα που ακολουθεί, απεικονίζεται ο τόπος που εργάζονται την παρούσα περίοδο οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα. Έγινε μία διάκριση ανάμεσα σε σχολεία που βρίσκονται σε μεγάλα αστικά κέντρα και σε αυτά που βρίσκονται σε επαρχιακές περιοχές. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 6, οι πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα εργάζονται σε επαρχιακές περιοχές, ανάμεσα στις οποίες συγκαταλέγονται περιοχές των νομών Πέλλας, Αιτωλοακαρνανίας, Λακωνίας και Λάρισας. Αντίθετα, σε μεγάλα αστικά κέντρα, συγκεκριμένα στις πόλεις της Λάρισας, της Αθήνας, της Θεσσαλονίκης και της Καστοριάς, εργάζονταν την εποχή της έρευνας οι λιγότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος.

	Αστικό κέντρο	Επαρχία
Άνδρες	1	9
Γυναίκες	6	14
Σύνολο	7	23

Πίνακας 6: Τόπος εργασίας εκπαιδευτικών



Διάγραμμα 6: Τόπος εργασίας εκπαιδευτικών

3. Τα αποτελέσματα της έρευνας

3.1. Κατηγορίες και υποκατηγορίες ανάλυσης

Οι αναφορές, οι οποίες συγκεντρώθηκαν, μέσα από τις απαντήσεις των 30 εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ολιγοθέσιων και πολυθέσιων δημοτικών σχολείων, που συμμετείχαν στην έρευνα ομαδοποιήθηκαν στους εξής τέσσερις (4) θεματικούς άξονες:

A) Αντιλήψεις, B) Δυσκολίες, Γ) Πρακτικές και Δ) Προτάσεις.

Κάθε θεματικός άξονας εξειδικεύεται με βάση την ανάλυση των απαντήσεων του δείγματος σε διάφορες κατηγορίες, οι οποίες με της σειρά τους αναλύονται σε υποκατηγορίες. Για τον πρώτο θεματικό άξονα («Αντιλήψεις») δημιουργήθηκαν συνολικά οι παρακάτω επτά (7) κατηγορίες: 1) Κατανόηση ιστορικού χρόνου, 2) Εξέλιξη κατανόησης ιστορικού χρόνου ανά τάξη, 3) Παράγοντες που επηρεάζουν 4) Γνώσεις εκπαιδευτικών, 5) Χρησιμότητα προσωπικού παρελθόντος παιδιών, 6) Απόψεις για τη διδασκαλία του ιστορικού χρόνου (εύκολο- δύσκολο) και 7) Απόψεις για τα διδακτικά εγχειρίδια.

Στο δεύτερο θεματικό άξονα («Δυσκολίες») συγκεντρώθηκαν οι παρακάτω δύο κατηγορίες: 1) Αποτρεπτικοί παράγοντες για τη διδασκαλία του ιστορικού χρόνου και 2) Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές.

Οι απαντήσεις για τον τρίτο θεματικό άξονα («Πρακτικές») κατατάχθηκαν στις εξής επτά (7) κατηγορίες: 1) Στρατηγικές, 2) Μαθήματα που μπορούν να βοηθήσουν, 3) Υλικό που μπορεί να βοηθήσει, 4) Διερεύνηση προηγούμενων γνώσεων, 5) Τρόπος αξιολόγησης κατανόησης ιστορικού χρόνου, 6) Χρήση ιστορικής γραμμής και 7) Τρόπος δημιουργίας ιστορικής γραμμής.

Τέλος, για τον τέταρτο θεματικό άξονα («Προτάσεις») συγκεντρώθηκαν δεδομένα για τις παρακάτω (2) κατηγορίες: 1) Σχολείο και διδασκαλία, 2) Οικογένεια

Επιπλέον, συντάχθηκαν πίνακες δεδομένων, με όλες τις θεματικές, καθώς και τις κατηγορίες και τους κωδικούς που τους συναποτελούν ανά θεματικό άξονα [Παράρτημα 2]. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται συγκριτικά, ανά θεματικό άξονα, τα αποτελέσματα των 30 εκπαιδευτικών, αφού αναλύθηκαν ποιοτικά και ερμηνεύθηκαν με βάση τους πίνακες ανά θεματικό άξονα.

3.2. Οι αντιλήψεις για τον ιστορικό χρόνο

3.2.1. Κατανόηση του ιστορικού χρόνου

Στον πρώτο θεματικό άξονα, όπως σημειώνεται στο [Παράρτημα 2], εμφανίζονται δέκα κατηγορίες και στην πρώτη απ' αυτές οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τις απόψεις τους για το τι σημαίνει για αυτούς/ές η κατανόηση του ιστορικού χρόνου. Πιο

συγκεκριμένα, αναφερόμενοι/ες στην κατανόηση του ιστορικού χρόνου εστιάζουν σε ζητήματα που αφορούν στη χρονολόγηση, την περιοδολόγηση, σε έννοιες σχετικές με το χρόνο, στην ένταξη ενός γεγονότος ή προσώπου στο εκάστοτε χρονικό πλαίσιο, στη διάρκεια του χρόνου με μια ευρύτερη έννοια και στη σύγκριση γεγονότων ή περιόδων.

Η κατηγορία της **χρονολόγησης** συμπεριλαμβάνει τρεις υποκατηγορίες, την τοποθέτηση γεγονότων στην ιστορική γραμμή, τον τρόπο χρονολόγησης και την απομνημόνευση σημαντικών χρονολογιών.

Ειδικότερα, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί πως η κατανόηση του ιστορικού χρόνου σχετίζεται με την ικανότητα τοποθέτησης γεγονότων σε χρονολογική σειρά, σε μια ιστορική γραμμή, αναφέροντας χαρακτηριστικά:

«να έχει στο μυαλό του τη σειρά των γεγονότων» (1^η συν., γυν.),

«να μπορεί να τα τοποθετεί σε σειρά... ποιο προηγείται και ποιο ακολουθεί» (9^η συν., γυν.),

«να τα τοποθετεί στην ιστορική γραμμή με τη σωστή σειρά» (1^η συν., γυν.) και γενικά

«να μπορεί να καταλάβει την αλληλουχία των ιστορικών γεγονότων» (27^η συν., άνδρ.).

Κάποιοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ως στοιχείο της κατανόησης του ιστορικού χρόνου την απομνημόνευση σημαντικών χρονολογιών, χρονολογιών ορόσημων. Συγκεκριμένα τόνισαν τη σημασία του:

«να μπορεί να πει κάποιος πότε έγιναν τα γεγονότα» (6^η συν., άνδρ.), δηλαδή

«να αντιστοιχίζει χρονολογίες με ιστορικά γεγονότα» (11^η συν., γυν.), τουλάχιστον

«τα πιο γνωστά και πιο σημαντικά» (14^η συν., γυν.).

Ακόμη ελάχιστες ήταν και οι αναφορές που συσχετίζουν την κατανόηση του ιστορικού χρόνου με την κατανόηση του τρόπου χρονολόγησης και μέτρησης των ετών, κυρίως στην π.Χ. περίοδο αναφέροντας ως σημαντικό:

«τον τρόπο που υπολογίζουμε τα έτη» (2^η συν. γυν.), και το να κατανοήσουν

«τον τρόπο που αριθμούσαν, ότι στο π. Χ. κατεβαίνουμε και στο μ. Χ. ανεβαίνουμε» (12^η συν., γυν.) ή να μπορούν

«να προσθέτουν και να αφαιρούν χρόνια, να ανεβοκατεβαίνουν» (3^η συν., άνδρ.) στο π. Χ. και το μ. Χ.

Η κατηγορία των **εννοιών του χρόνου** περιλαμβάνει τρεις υποκατηγορίες, την έννοια π.Χ.- μ.Χ., το σημείο μηδέν και τις έννοιες πριν/μετά και παρόν/παρελθόν/μέλλον.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως σημαντικό για την κατανόηση του ιστορικού χρόνου το να μπορούν να διαχειριστούν τη σύμβαση του π.Χ. και μ.Χ.:

«να κατανοήσουν την Ιστορία πριν τη Γέννηση του Χριστού και μετά» (12^η συν., γυν.), ενώ λίγοι ήταν αυτοί που τόνισαν ως σημαντικό το σημείο μηδέν, *«να αντιλαμβάνεται το σημείο μηδέν, τη Γέννηση του Χριστού»* (6^η συν., άνδρ.), *«να εντοπίζει σαν αρχή το μηδέν»* (12^η συν., γυν.).

Στην κατηγορία της **περιοδολόγησης** συμπεριλαμβάνονται δύο υποκατηγορίες, να μπορεί κάποιος να αντιλαμβάνεται τα χαρακτηριστικά των περιόδων αλλά και τη διάρκειά τους.

Κάποιοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως θεωρούν σημαντικό κάποιος:

«να έχει μία αίσθηση περιοδολόγησης» (2^η συν., γυν.), *«να αντιλαμβάνεται τις περιόδους και τις εποχές»* (3^η συν., άνδρ.), να αντιλαμβάνεται ότι: *«υπάρχουν κάποιες περίοδοι»* (14^η συν., γυν.) και *«να μπορεί να τις ξεκαθαρίζει, π.χ. κλασική εποχή... αργότερα ρωμαϊοκρατία»* (5^η συν., γυν.) και να τις «τακτοποιεί» (22^η συν., γυν.).

Παράλληλα, μία μόνο ήταν η αναφορά εκπαιδευτικού που θεωρεί σημαντική τη γνώση της διάρκειας των περιόδων, δηλαδή ο μαθητής / η μαθήτρια:

«να γνωρίζει ποια είναι τα όρια για την αλλαγή κάθε ιστορικής περιόδου» (21^η συν., γυν.), δηλαδή πότε αρχίζει και πότε τελειώνει.

Αρκετοί ήταν και οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν σημαντική την για την κατανόηση του ιστορικού χρόνου **την ένταξη ενός γεγονότος ή ενός προσώπου σε ένα χρονικό πλαίσιο**, είτε σε μια ευρύτερη περίοδο, είτε στο π.Χ. και μ.Χ.:

«να τοποθετεί τα γεγονότα στο προ Χριστού και στο μετά Χριστόν» (9^η συν., γυν.), ότι *«η ναυμαχία της Σαλαμίνας έγινε π.Χ.»* (15^η συν., γυν.). Ακόμη, *«να μη συγχέει ιστορικές εποχές, να μπερδεύει, δηλαδή, ότι ο Κολοκοτρώνης έζησε το 300 π. Χ και ο Μέγας Αλέξανδρος το 1800»* (19^η συν., άνδρ.) και *«να εντάσσει τα γεγονότα σε ένα χρονικό πλαίσιο»* (28^η συν., άνδρ.).

Αντίστοιχες ήταν και οι αναφορές που έχουν σχέση με τη γενικότερη **διάρκεια του χρόνου**. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται και αναφορές που σχετίζονται με τους μαθηματικούς υπολογισμούς αλλά και με μια γενικότερη αίσθηση του χρόνου. Σχετικά με τους μαθηματικούς υπολογισμούς, ορισμένοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ως σημαντικό:

«να μπορεί να κάνει σύνδεση του ιστορικού χρόνου με το σήμερα, δηλαδή πόσο απέχει χρονολογικά» (22^η συν., γυν.) και *«να υπολογίζει πόσο καιρό πριν έγινε κάτι»* (11^η συν., γυν.) και αυτό γιατί είναι πού πιθανό σε κάποιες περιπτώσεις

«να ξέρει μία χρονολογία αλλά δε θα ξέρει πόσα χρόνια έχουν περάσει» (4^η συν., άνδρ.).

Ακόμη, αναφερόμενοι/ες στη γενικότερη αίσθηση του χρόνου, τονίζουν τη σημασία του να καταλαβαίνει ο μαθητής το

«για πόσο κοντά ή μακριά του μιλάς» (8^η συν., γυν.) και πως «πρέπει να αντιλαμβάνεται ότι κάτι έγινε πολύ παλιά και κάτι άλλο πιο πρόσφατα, να έχει μια αίσθηση του πόσο μακριά από το σήμερα είναι κάτι» (14^η συν., γυν.).

Τέλος, στην κατηγορία που σχετίζεται με την κατανόηση του ιστορικού χρόνου υπάρχει η υποκατηγορία που σχετίζεται με τη *σύγκριση γεγονότων ή περιόδων*. Οι αναφορές των εκπαιδευτικών του δείγματος που συγκεντρώθηκαν είναι οι λιγότερες, με τους εκπαιδευτικούς να τονίζουν ως σημαντικό ο μαθητής/τρια να μπορεί:

«να συγκρίνει ένα γεγονός, μια μάχη σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο με παλιότερα» (16^η συν., γυν.) και «να συγκρίνει τα ιστορικά γεγονότα εκείνης της εποχής με το σήμερα» (22^η συν., γυν.).

3.2.2. Εξέλιξη στην κατανόηση του ιστορικού χρόνου

Στη δεύτερη κατηγορία, η οποία αναφέρεται στην εξέλιξη της κατανόησης του ιστορικού χρόνου από τους μαθητές/τριές με κριτήριο την ηλικιακή τους ωρίμανση, όπως την έχουν εντοπίσει οι εκπαιδευτικοί μέσα από την εμπειρία τους στη διδασκαλία των διαφορετικών τάξεων του δημοτικού, οι αναφορές ταξινομήθηκαν σε τρεις υποκατηγορίες. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στα όσα οι μαθητές μπορούν να χειριστούν και στα όσα δυσκολεύονται σε σχέση με το ιστορικό χρόνο, ανάλογα με το αν βρίσκονται στις τάξεις Α' - Β', Γ' - Δ' τάξεις και Ε' - Στ'.

Περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί συνδέουν άμεσα την εξέλιξη της κατανόησης του ιστορικού χρόνου με την ηλικιακή εξέλιξη των παιδιών, σημειώνοντας πως:

«στις μικρές τάξεις δεν είναι εξοικειωμένα με τον ιστορικό χρόνο σίγουρα. Με την πάροδο των ετών βελτιώνονται και εξελίσσονται» (17^η συν., άνδρ.) ή «όσο περνάνε τα χρόνια καλύτερα είναι» (30^η συν., άνδρ.).

Επιπλέον, επιχειρούν να περιγράψουν, με βάση την εμπειρία τους στη σχολική τάξη, τις ικανότητες των μαθητών/τριών σε σχέση με τον ιστορικό χρόνο, ανάλογα με την τάξη που φοιτούν.

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την άποψη των περισσότερων, οι μαθητές/τριες των Α' και Β' τάξεων μπορούν να βάλουν σε σειρά, να τακτοποιήσουν, το δικό τους προσωπικό χρόνο, «το πρόγραμμά τους» (26^η συν., γυν.), το δικό τους πρόσφατο παρελθόν. Έτσι,

«μπορούν να βάλουν σε σειρά ό, τι έγινε κατά τη διάρκεια της μέρα, ζύπνησα, έπλυνα τα δόντια, πήγα σχολείο και άλλα, ως το βράδυ» (14^η συν., γυν.) ή «έκανα αυτό το πρωί, κάνω αυτό τώρα, θα κάνω αυτό το μεσημέρι, το απόγευμα, τη διάρκεια της ημέρας» (15^η συν., γυν.).

Αντιλαμβάνονται, δηλαδή «τη σειρά των γεγονότων μέσα στην ημέρα» (18^η συν., άνδρ.), όμως «μόνο τα πολύ πρόσφατα γεγονότα του κοντινού παρελθόντος» (25^η συν., γυν.).

Κατ' επέκταση, όπως επισημαίνουν οι εκπαιδευτικοί, τα παιδιά μπορούν να κάνουν διάκριση ανάμεσα στο παρόν, το παρελθόν και το μέλλον, αφού έχουν την ικανότητα να χειρίζονται έννοιες, όπως «χθες», «τώρα», «αύριο». Αντιλαμβάνονται:

«τη σειρά των γεγονότων μέσα στην ημέρα και κατανοούν την έννοια του χθες και του αύριο» (18^η συν., άνδρ.). «Ωστόσο, χειρίζονται τις έννοιες «πολύ περιορισμένα... αλλά θεωρώ ότι δεν έχουν ακόμη κατανόηση τόσο πολύ του χρόνου... και κατανοούν το χρόνο σύμφωνα με κάποια γεγονότα της καθημερινότητάς τους» (22^η συν., γυν.), συνοψίζει μία εκπαιδευτικός.

Στις τάξεις αυτές, όπως δηλώνουν κάποιοι εκπαιδευτικοί, τα παιδιά έρχονται σε επαφή και μπορούν να διαχειριστούν έννοιες όπως οι μέρες της εβδομάδας, οι μήνες και οι εποχές, δηλαδή μπορούν:

«τις μέρες, τους μήνες, να τους βάζουν σε χρονική σειρά» (29^η συν., γυν.). «Γύρω στα 7- 8 νομίζω ότι εδραιώνονται οι έννοιες του χρόνου στο μυαλούδακι των παιδιών της Α' και της Β'... μέχρι τότε είναι μηχανικά» (21^η συν., γυν.), αναφέρει μία δασκάλα.

Από την άλλη, μία εκπαιδευτικός συμπληρώνει πως:

«Στις μικρές τάξεις είναι πιο δύσκολο να κατανοήσουν τον ιστορικό χρόνο... όχι μόνο, δηλαδή, το παρελθόν, παρόν, μέλλον αλλά και τη διάρκεια του χρόνου... . Μπορεί να του φαίνεται πολύ μεγάλο ή μικρό το διάστημα. Να μην μπορεί να συνειδητοποιήσει ότι 1 χιλιετία είναι 1000 χρόνια, όπως εγώ δεν μπορώ να κατανοήσω πόσο είναι το ένα τρισεκατομμύριο και κάτι...» (29^η συν., γυν.).

Γενικά, στην Α' και Β' τάξη, με βάση την εικόνα που έχουν οι εκπαιδευτικοί, φαίνεται πως στην σκέψη των παιδιών υπάρχει μια χρονική σειρά με «αρχή, μέση, τέλος» (24^η συν., γυν.), βάζοντας τα γεγονότα που αφηγούνται σε χρονική σειρά «σαν παραμύθι, σαν αφήγημα», χωρίς όμως να «τοποθετούν τη γνώση σε χρονικό διάστημα» (12^η συν., γυν.), δηλαδή να τα εντάξουν σε χρονολογικό πλαίσιο.

Σ' αυτό το συμπέρασμα φαίνεται να οδηγεί και η παρατήρηση των εκπαιδευτικών πως οι μαθητές και μαθήτριες «χρησιμοποιούν και μαθαίνουν να χειρίζονται λέξεις που έχουν σχέση με το παρελθόν» (11^η συν., γυν.), οι οποίες, ωστόσο, είναι πολύ γενικές και δεν αντιστοιχούν σε κάποια συγκεκριμένη χρονική περίοδο, όπως, για

παράδειγμα, *«κάποτε, παλιά, στα παλιά χρόνια, κάποτε ήταν»* (11^η συν., γυν.), φράσεις που συμπίπτουν και με αυτές που μπορεί να εντοπίσει κανείς κατά την αφήγηση ενός παραμυθιού.

Ένα βήμα παραπέρα, μπορεί να συμβεί όταν τα παιδιά *«τοποθετούν τον προσωπικό τους χρόνο σε σειρά με το γενεαλογικό δέντρο»* (11^η συν., γυν.), χωρίς πάλι τη σύνδεση με χρονολογίες.

Η Γ' τάξη είναι μια κρίσιμη τάξη για πολλούς καθώς τότε εισάγεται το μάθημα της Ιστορίας, με περιεχόμενο κυρίως τη μυθολογία, στο σχολείο. Είναι κοινώς αποδεκτό για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα πως οι μαθητές/τριες έχουν μια γενικότερη αντίληψη των εννοιών *«προ Χριστού»* και *«μετά Χριστόν»*, χωρίς, ωστόσο, να γίνεται αναφορά σε χρονολογίες. Οι μαθητές/τριες, δηλαδή,

«μπορούν να πουν αν κάτι έγινε προ Χριστού ή μετά Χριστόν χωρίς να μπορούν να ορίσουν ημερομηνία» (6^η συν., άνδρ.), αντιλαμβάνονται *«ότι ξεκινάμε σαν βάση μας τη Γέννηση του Χριστού και κάποια γεγονότα έγιναν πριν και κάποια γεγονότα έγιναν μετά»* (7^η συν. γυν.). Επίσης, στο διάστημα αυτό *«μπορούν να διακρίνουν αν κάτι ανήκει στην περίοδο π. Χ. ή μ. Χ.»* (14^η συν. γυν.).

Όμως, κατά τη γνώμη μιας δασκάλας,

«γύρω στην Δ' με την αρχαία ελληνική ιστορία, το Μέγα Αλέξανδρο και τους αγώνες των αρχαίων Ελλήνων, αρχίζει λίγο να ξεκινάει η κατανόηση του ιστορικού χρόνου» (21^η συν., γυν.).

Στην ηλικία αυτή, γύρω στα 10,

«ξεκινάν να κατανοούν το π.Χ. και το μ.Χ. και λίγο να καταλαβαίνουν ότι είμαστε 2000 χρόνια περίπου μετά τη Γέννηση του Χριστού», κάτι το οποίο *«μέχρι τότε γίνεται μηχανικά»* (21^η συν., γυν.).

Τότε είναι που αρχίζουν σιγά σιγά να αντιλαμβάνονται ότι υπάρχει και διαφορετικός τρόπος χρονολόγησης στο π.Χ. και το μ.Χ., *«ότι τα χρόνια π.Χ. τα κατεβαίνουμε, μ.Χ. ανεβαίνουμε»* (22^η συν., γυν.), αφού βέβαια τους το εξηγήσει κάποιος.

Στην ηλικία αυτή θεωρείται, επίσης, από τους εκπαιδευτικούς ότι είναι εφικτό, τα παιδιά να

«μπορούν εύκολα να ξεχωρίσουν το χθες, τώρα, αύριο, μετά, δηλαδή το παρόν, το παρελθόν και το μέλλον» (3^η συν., άνδρ.), όπως επίσης και να *«μπορούν να τοποθετήσουν κάποια πρόσφατα γεγονότα σε σειρά από τις προσωπικές τους εμπειρίες»* (7^η συν., γυν.). Επιπλέον, *«μπορούν να βάλουν σε σειρά γεγονότα όχι μόνο από το κοντινό παρελθόν αλλά και τι έγινε πέρσι, πρόπερσι... πότε γεννήθηκαν, πόσα χρόνια πέρασαν»* (25^η συν., γυν.),

αλλά και από την ιστορία της οικογένειας, όπως για παράδειγμα «πότε γεννήθηκε ο μπαμπάς, ο παππούς» (11^η συν., γυν.).

Ωστόσο, η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί πως η σημαντικότερη δυσκολία των παιδιών είναι η κατανόηση της χρονολόγησης στην προ Χριστού περίοδο, δηλαδή η αντίστροφη χρονολόγηση. Όπως παρατηρούν:

«τους δυσκολεύει στο π. Χ. που μετράμε αντίστροφα, τους φαίνεται παράξενο» (18^η συν., άνδρ.), ότι, δηλαδή, «όσο μικραίνει η ημερομηνία, τα χρόνια όσο λιγοστεύουνε πάμε πιο κοντά στη Γέννηση του Χριστού» (15^η συν., γυν.). Στο σημείο αυτό: «μπορεί να τα μπερδεύουν, να νομίζουν ότι είναι το ίδιο το 35 π. Χ. με το 35 μ. Χ. Να κρατάνε δηλαδή μόνο τον αριθμό στο μυαλό τους, όχι το π. Χ. και το μ. Χ.» (1^η συν., γυν.). Σε γενικές γραμμές, ενώ «καταλαβαίνουν τι σημαίνει (το π. Χ. και το μ. Χ)... μπερδεύονται όταν μετράνε ανάποδα, προς τα πίσω» (30^η συν. άνδρ.).

Χαρακτηριστικό είναι και το παράδειγμα που παραθέτει ένας δάσκαλος, ο οποίος, παράλληλα, τονίζει και τη σημασία του τρόπου διδασκαλίας και του πόσο πρέπει να επιμείνεται ο εκπαιδευτικός:

«Με ρώτησαν «γιατί κατεβαίνουν προς τα κάτω;» και είπα πως πρέπει να φτάσουμε στο μηδέν (0). Αν δεν το πει ο δάσκαλος, να το εξηγήσει, το παιδί το μαθαίνει αλλά δεν το ξέρει. Αν δεν το τονίσει ο δάσκαλος ότι είμαστε π. Χ.. και κατεβαίνουμε δε θα το καταλάβει μόνος του» (4^η συν., άνδρ.).

Μία ακόμη δυσκολία που αντιμετωπίζουν την περίοδο αυτή είναι και ο χειρισμός εννοιών, όπως αυτών του αιώνα, της δεκαετίας, της χιλιετίας, των περιόδων. Παρά το γεγονός πως, σύμφωνα με την εμπειρία των εκπαιδευτικών, τα παιδιά των τάξεων αυτών ξέρουν, ή έχουν ακούσει ότι ένας αιώνας αντιστοιχεί σε εκατό χρόνια, μια δεκαετία σε δέκα και μια χιλιετία σε χίλια, ωστόσο, η δυσκολία έγκειται στο να αποδώσουν μια χρονολογία με βάση αυτές τις έννοιες. Αναλυτικά, σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών:

«το ότι ένας αιώνας αποτελεί 100 χρόνια πιστεύω ότι το κατανοούν, γιατί το έχουν πει και σε άλλα μαθήματα από προηγούμενες χρονιές. Όμως ότι ο αιώνας είναι ο 18^{ος} από το 1700 μέχρι το 1799 δεν μπορούν να το κατανοήσουν εύκολα, γιατί βλέπουν 18^{ος} αιώνας, άρα πρέπει να 'ναι από το 1800 μέχρι το 1899. Τους φαίνεται δύσκολο να αντιληφθούν ότι είναι μια εκατονταετία πριν από αυτό που λένε σαν αριθμό» (7^η συν., γυν.).

Μια άλλη εκπαιδευτικός, συμπληρώνει πως:

«δεν νομίζω, όμως, ότι μπορούν να τοποθετήσουν τα γεγονότα εκεί, π.χ. ποια δεκαετία γεννήθηκε ο μπαμπάς... ενώ στην Στ' μπορούν» (11^η συν., γυν.).

Οι περισσότεροι συμφωνούν πως έννοιες, όπως, το ότι ο αιώνας «έχει 100 χρόνια το ξέρουν από τη Γ'» (25^η συν., γυν.), ενώ, όσο περνάνε τα χρόνια και προχωρώντας

προς την Στ' μπορούν σταδιακά να τις χειρίζονται, χωρίς απαραίτητα να σημαίνει ότι θα φτάσουν στη πλήρη κατανόησή τους.

Πολλοί εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν στην περίοδο αυτή και μια δυσχέρεια στην γενικότερη αντίληψη της αίσθησης του χρόνου και της διάρκειάς του. Πέραν του ότι σύμφωνα με την άποψή τους:

«αργούν να καταλάβουν πριν πόσα χρόνια συνέβησαν» (2^η συν., γυν.) τα γεγονότα και

«πόσα χρόνια έχουν περάσει από το σήμερα» (4^η συν., άνδρ.),

«δεν μπορούν να καταλάβουν το πόσο παλιά έγινε κάτι. Δεν έχουν καλή αντίληψη του χρόνου» (30^η συν., άνδρ.). Άρα,

«στην πραγματικότητα, δεν μπορεί να κατανοήσει ακριβώς τη διάρκεια του χρόνου. Όσον αφορά το χρόνο... γιατί χρόνος δεν είναι μόνο η χρονολογία. Μπορεί να του φαίνεται πολύ μεγάλο ή μικρό το διάστημα. Να μην μπορεί να συνειδητοποιήσει ότι 1 χιλιετία είναι 1000 χρόνια... απλά έχουν στο μυαλό, μπορούν να ξεχωρίσουν χονδρικά το χρόνο σε πολύ παλιά και πιο κοντά στο σήμερα... και σε μεγάλες περιόδους... να την κατηγοριοποιήσουν την Ιστορία σε μεγάλες ιστορικές περιόδους, π. χ. Προϊστορία» (29^η συν., γυν.).

Το ίδιο υποστηρίζει και μια ακόμη εκπαιδευτικός επισημαίνοντας πως τα παιδιά:

«έρχονται σε επαφή με κάποιες λέξεις, όπως γεωμετρική περίοδος, προϊστορία, εποχή του χαλκού αλλά δεν αντιλαμβάνονται πόσο μακριά συνέβησαν όσα συνέβησαν. Έχουν ακούσει τις λέξεις αλλά δεν μπορούν και εύκολα να τις βάλουν σε σειρά, είναι σκόρπιες στο μυαλό τους» (14^η συν., γυν.).

Άλλη μια δυσκολία που εντοπίζουν είναι το να τοποθετήσουν τα γεγονότα σε χρονολογική σειρά με ακρίβεια:

«Στις Γ' και Δ' δεν μπορούν να τοποθετήσουν τα γεγονότα χρονικά απόλυτα, μόνο στο περίπου μπορούν. Έχουν όμως στο μυαλό τους στο π. Χ., μ. Χ. Δηλαδή μπορούν να πουν αν κάτι έγινε προ Χριστού ή μετά Χριστόν χωρίς να μπορούν να ορίσουν ημερομηνία» (6^η συν., άνδρ.). Με άλλα λόγια,

«απλά έχουν στο μυαλό, μπορούν να ξεχωρίσουν χονδρικά το χρόνο σε πολύ παλιά και πιο κοντά στο σήμερα... και σε μεγάλες περιόδους... να την κατηγοριοποιήσουν την Ιστορία σε μεγάλες ιστορικές περιόδους, π. χ. Προϊστορία» (29^η συν., γυν.).

Την κατάσταση επιτείνει, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, και η πληθώρα των χρονολογιών με τις οποίες έρχονται αντιμέτωπα τα παιδιά και τις οποίες δυσκολεύονται να απομνημονεύσουν. Όμως, ακόμη και στην περίπτωση που μπορεί να απομνημονεύσει χρονολογίες και μπορεί να τις βάλει σε σειρά,

«δε σημαίνει ότι μπορεί να καταλάβει σίγουρα τον ιστορικό χρόνο γιατί αν βάλεις ένα παιδάκι να αριθμήσει, να βάλει σε σειρά, π.χ. Πολυτεχνείο, Β' Παγκόσμιος,

1821... μπορεί να τα βάλει σαν αριθμούς, επειδή ξέρει τους αριθμούς, όχι τίποτα άλλο» (8^η συν., γυν.).

Τέλος, λίγοι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ως δυσκολία και τη διάκριση της μυθολογίας από την Ιστορία, αφού

«τα μικρότερα παιδιά, που διδάσκονται πρώτα μυθολογία, συγχέουν την πραγματικότητα με τους μύθους, στην πορεία γίνεται η απομυθοποίηση και αποκτούν συναίσθηση των πραγματικών γεγονότων» (2^η συν., γυν.),

«Με ρωτάν... κύριε, αυτό έγινε αλήθεια; ... ακόμα και μεγαλύτερα παιδιά το κάνουν» (4^η συν., άνδρ.),

«δυσκολεύονται... να πουν πότε κάτι είναι αληθινό, έγινε στ' αλήθεια και πότε είναι φανταστικό» (9^η συν., γυν.).

Στην Ε' και στη Στ' πια, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως λόγω και της ηλικίας αλλά και της ωριμότητας των μαθητών/τριών, μπορούν να χειριστούν περισσότερα πράγματα σε σχέση με τον ιστορικό χρόνο και γενικότερα:

«Γενικά, δυσκολεύονται περισσότερο στη Γ' τάξη απ' ότι στην Στ'» (9^η συν., γυν.) και «όσο μεγαλώνουν, τόσο περισσότερα κατακτούν και μπορούν να χειριστούν» (14^η συν., γυν.).

Αρκετοί εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως τα παιδιά έχουν μεγαλύτερη ευχέρεια στην τοποθέτηση ιστορικών γεγονότων σε σειρά, δηλαδή:

«όσο μεγαλώνουν κατακτούν περισσότερο την έννοια της ιστορικής γραμμής, γιατί είναι πιο ώριμα», ενώ τα γεγονότα

«αρχίζουν και τα οργανώνουν λίγο καλύτερα, μπαίνουν σε μια σειρά» (14^η συν., γυν.).

Επίσης, οι μαθητές:

«αντιλαμβάνονται κάποιους όρους όπως... τι σημαίνει χρονική περίοδος», όπως για παράδειγμα:

«τι είναι προϊστορία, μυθολογία, ιστορία, τις περιόδους» (15^η συν., γυν.), και μπορούν να τις «τοποθετήσουν, να τις ταξινομήσουν αυτές τις χρονικές περιόδους» (7^η συν., γυν.).

Παράλληλα, πλέον, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς:

«μπορούν να συγκρατούν περισσότερες χρονολογίες και να συνδέουν τη χρονολογία με το αντίστοιχο ιστορικό γεγονός» (29^η συν., γυν.).

Τώρα, αναφορικά με τις μεγαλύτερες τάξεις, αυτές:

«είναι σε θέση χειριστούν πιο δύσκολες έννοιες... Συνδυάζουν γεγονότα, αίτια, συνέπειες, και αντιλαμβάνονται καλύτερα την έννοια της χρονολόγησης, ως σύνθετη διαδικασία της κατανόησης του χρόνου, που προϋποθέτει κριτική σκέψη» (23^η συν., άνδρ.) και γενικά είναι σε θέση:

«διαβάζοντας μια ιστοριογραμμή την ερμηνεύουν και μπορούν να τοποθετήσουν τα γεγονότα πάνω σ' αυτή» (22^η συν., γυν.).

Η κυριότερη, όμως δυσκολία που αναγνωρίζουν πολλοί εκπαιδευτικοί είναι η ένταξη μιας χρονολογίας στον αντίστοιχο αιώνα ή στην αντίστοιχη δεκαετία:

«Ότι ο αιώνας είναι ο 18^{ος} από το 1700 μέχρι το 1799 δεν μπορούν να το κατανοήσουν εύκολα, γιατί βλέπουν 18^{ος} αιώνας, άρα πρέπει να 'ναι από το 1800 μέχρι το 1899. Τους φαίνεται δύσκολο να αντιληφθούν ότι είναι μια εκατονταετία πριν από αυτό που λένε σαν αριθμό» (7^η συν., γυν.), ή

«... όταν λέμε 19^{ος} αιώνας δυσκολεύονται να οριοθετήσουν ότι ξεκινά από το 1801 ως το 1900» (29^η συν., γυν.).

Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως:

«λίγα παιδιά το καταφέρνουν αυτό» (3^η συν., άνδρ.), και πως ακόμα και «στην Στ' το εδραιώνουν κυρίως οι καλοί μαθητές», ενώ δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που

«φτάνουν σε ηλικία να πάνε ακόμα και Λύκειο τα παιδιά και να μην μπορούν να ξεχωρίσουν τους αιώνες» (5^η συν., γυν.).

Θεωρούν πως *«αν δεν το έχει πει ο εκπαιδευτικός δεν είναι δεδομένο, δεν το αντιλαμβάνονται και δεν είναι αυτονόητο» (4^η συν., άνδρ.), τονίζοντας με αυτόν τον τρόπο το ρόλο τους εκπαιδευτικού και του τρόπου διδασκαλίας.*

3.2.3. Παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόηση του ιστορικού χρόνου

Αναφορικά με την τρίτη κατηγορία των γενικότερων αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως προς την κατανόηση του ιστορικού χρόνου, εδώ οι εκπαιδευτικοί εκθέτουν τις αντιλήψεις τους ως προς το ποιους θεωρούν παράγοντες που την επηρεάζουν. Μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις συνεντεύξεις συγκροτήθηκαν 7 υποκατηγορίες παραγόντων. Πιο συγκεκριμένα: 1) Σχολείο, 2) Ικανότητες του/της μαθητή/τριας, 3) Οικογενειακό περιβάλλον, 4) Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, 5) Σχολική επίδοση, 6) Κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και 7) Φύλο.

Σχετικά, λοιπόν, με τους παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόηση του ιστορικού χρόνου από τους μαθητές, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τονίζει τη **σημασία του σχολείου** και πιο συγκεκριμένα των α) μεθόδων και στρατηγικών που

χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας αλλά και β) των εποπτικών μέσων.

Θέλοντας να δώσουν έμφαση στη σημασία του τρόπου διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν χαρακτηριστικά:

*«καθοριστικός παράγοντας είναι και το τι στρατηγική θα ακολουθήσεις για να το διδάξεις στο παιδί για να το μάθει και να τι κατανοήσει» (7^η συν., γυν.),
«τι κάνει ο δάσκαλος για να του το μάθει, πόσο πολύ επιμένει και ασχολείται» (14^η συν., γυν.),
«η καθοδήγηση από το δάσκαλο βοηθάει» (8^η συν., γυν.) και
«από τις δραστηριότητες που γίνονται και το χρόνο που αφιερώνει ο δάσκαλος σ' αυτό» (11^η συν., γυν.).*

Τονίζουν πως:

*«θέλει αναπαραστάσεις... δηλαδή, χρειάζεται μόνιμα η χρονογραμμή και να τοποθετείς πάνω σε αυτή τα γεγονότα. Και να τη δείχνεις συνέχεια, και αυτά να δείχνουνε» (16^η συν., γυν.) και τη σημασία του να
«του τα παρουσιάσεις απλά, με απλά γεγονότα» (21^η συν., γυν.).*

Ο ρόλος του σχολείου, όπως δηλώνουν, ενισχύεται με τη χρήση εποπτικού υλικού. Στο εποπτικό υλικό συγκαταλέγονται και «τα σχεδιαγράμματα με χρονολογίες» (1^η συν., γυν.), «οι χάρτες» (22^η συν., γυν.), αλλά και «τα βιβλία που διαβάζουν στις βιβλιοθήκες» (5^η συν., γυν.), με έμφαση στα ιστορικού περιεχομένου αλλά και τη σημασία της εικόνας, καθώς, όπως υποστηρίζουν:

«όταν το βλέπει, το αντιλαμβάνεται καλύτερα» (24^η συν., γυν.). Δηλαδή, όπως επισημαίνει μία εκπαιδευτικός:

«παίζει ρόλο και το πόσο ελκυστικό είναι το μάθημα (3^η συν., άνδρ.).

Γενικά, φαίνεται να θεωρούν, αν και δεν εκφράζεται ακριβώς έτσι, πως η ευρύτερη ενασχόληση με την ιστορία συμβάλλει και στην κατανόηση του ιστορικού χρόνου.

Ακολουθεί η άποψη πως σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν **οι ικανότητες των ίδιων των μαθητών/τριών**, τονίζοντας τη σημασία α) της ωρίμανσής τους, κάτι το οποίο εξαρτάται από την ηλικία του παιδιού, β) της αντίληψης - εξυπνάδας τους, γ) της ευχέρειας που έχει στα Μαθηματικά αλλά και δ) του κατά πόσο αντιμετωπίζει κάποιου είδους μαθησιακές δυσκολίες.

Λίγο λιγότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς αναφέρονται στην ωριμότητα των παιδιών, η οποία φαίνεται να είναι άμεσα συνυφασμένη με την ηλικία τους και να αυξάνεται σταδιακά με το πέρασμα των ετών. Πιστεύουν ότι:

«η ηλικία είναι ο καθοριστικός παράγοντας» (14^η συν., γυν.), και ότι

«παίζει ρόλο η νοητική ανάπτυξη, η ωρίμανση του παιδιού. Όσο μεγαλώνει ξέρει καλύτερα μετά» (8^η συν., γυν.) και «τόσο πιο πολλά πράγματα μπορεί να χειριστεί» (28^η συν., άνδρ.).

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι:

*«όσο αυξάνεται η ηλικία, ότι με την πάροδο του χρόνου βελτιώνεται αυτή η κατανόηση», (7^η συν., γυν.),
«προοδευτικά τελείως» (16^η συν., γυν.),
«έχει να κάνει πολύ η εμπειρία, απλά με την πάροδο του χρόνου ωριμάζει και καταλαβαίνει καλύτερα κάποια πράγματα» (13^η συν., γυν.).*

Σε γενικές γραμμές:

*«η κατανόηση του ιστορικού χρόνου έχει να κάνει με το πόσο ώριμο είναι το παιδί» (9^η συν., γυν.), ενώ, αντίθετα,
«η σύγχυση αυτή προέρχεται από τις πολλές πληροφορίες στο ανώριμο μυαλουδάκι τους για να καταλάβει» (21^η συν., γυν.).*

Αρκετοί είναι και οι δάσκαλοι/λες που υποστηρίζουν πως η αντίληψη, η εξυπνάδα του παιδιού, το νοητικό του υπόβαθρο, αποτελεί σημαντικό παράγοντα. Δηλώνουν πως αποτελεί παράγοντα

*«σίγουρα αν είναι έξυπνο ή όχι, γονιδιακοί παράγοντες, γιατί αν δεν είναι καλά όσο και να διαβάξει δε θα μπορεί.» (1^η συν., γυν.), πως
«είναι και λίγο θέμα αντίληψης... εξαρτάται από το πώς αντιλαμβάνονται γενικά και το χρόνο και τα καθημερινά γεγονότα» (12^η συν., γυν.).*

Δηλαδή, εξαρτάται:

«από τις προσωπικές ικανότητες σίγουρα. Αν φτάνει μέχρι ένα σημείο γνωστικά... αν τοποθετεί ιστορικά τα γεγονότα... εμείς το παρουσιάζουμε αλλά αν δεν έχει την ικανότητα είναι χαμένος χρόνος» (6^η συν., άνδρ.).

Συμπερασματικά, δίνουν μεγάλη σημασία:

«στην έφεση που έχει το παιδί, άλλα πιστεύω ότι τα πιάνουνε πιο εύκολα και άλλα πιο δύσκολα... όλα παίζουνε ρόλο» (26^η συν., γυν.).

Προέκταση των όσων έχουν αναφερθεί παραπάνω είναι και οι αναφορές στις μαθησιακές δυσκολίες που τυχόν να αντιμετωπίζει ο μαθητής/ τρια, καθώς:

*«όταν έχει χαμηλή νοημοσύνη ή μαθησιακές δυσκολίες, προφανώς δεν μπορεί...» (29^η συν., γυν.), θεωρώντας πως
«αν υπάρχουν κάποιες μαθησιακές δυσκολίες αυτό εννοείται ότι είναι κάποιο εμπόδιο για αφηρημένες έννοιες» (7^η συν., γυν.).*

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν τόσο αποτρεπτικό παράγοντα στην κατανόηση του ιστορικού χρόνου ώστε οι δάσκαλοι/λες να θεωρούν αδύνατο να τον κατανοήσουν, λέγοντας πως:

«τα παιδάκια με μαθησιακές δυσκολίες σίγουρα δυσκολεύονται πιο πολύ. Δεν μιλάω γι' αυτά τα παιδάκια» (13^η συν., γυν.), όπως επίσης και «Τώρα αν έχει μαθησιακές δυσκολίες τι να κάνεις; Τι τρόπο να κάνεις και τι να εφαρμόσεις για να το καταλάβει;» (3^η συν., άνδρ.)

Τέλος, λίγοι δάσκαλοι/λες πιστεύουν πως η κατανόηση του ιστορικού χρόνου σχετίζεται με «τη μαθηματικά αντίληψη» (29^η συν., γυν.) του παιδιού, υποστηρίζοντας πως:

«αν δεν είναι καλό στα Μαθηματικά θα δυσκολευτεί και στον ιστορικό χρόνο, όχι στην Ιστορία ως αφήγηση...» (29^η συν., γυν.) .

Επίσης, με τα Μαθηματικά συνδέεται και «η ευχέρεια στους αριθμούς» (19^η συν., άνδρ.), αφού έχουν παρατηρήσει πως:

«τα παιδιά που είναι καλύτερα στα Μαθηματικά έχουν και καλύτερη αντίληψη στον ιστορικό χρόνο. Γιατί είναι αναγκαστικά αριθμοί, χρονολογίες» (19^η συν., άνδρ.) και, γενικά, «είναι Μαθηματικά, μην το ξεχνάμε αυτό...» (25^η συν., γυν.).

Μεγάλη σημασία αποδίδουν και στο **οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών** αλλά και στο ευρύτερο **κοινωνικοπολιτισμικό τους πλαίσιο**.

Όσον αφορά στο οικογενειακό περιβάλλον, θεωρείται δεδομένο ότι επηρεάζει τα παιδιά σε όλους τους τομείς, από μικρή κιόλας ηλικία.

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς «το οικογενειακό περιβάλλον για αρχή φέρνει το παιδί σε πρώτη επαφή με την έννοια του χρόνου, δείχνοντας φωτογραφίες και εξηγώντας ότι εδώ ήταν μωρό εδώ νήπιο κλπ ή με συζήτηση και δραστηριότητες όπως οικογενειακό δέντρο» (2^η συν., γυν.).

Εξίσου σημαντικό είναι και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και τα ερεθίσματα τα οποία παρέχουν στα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα:

«το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούν... και το πόσο ασχολούνται γενικότερα» (11^η συν., γυν.), «τι συζητήσεις γίνονται, πως εμβαθύνει, οι ταινίες που βλέπει και πως τις εντάσσουν» (5^η συν., γυν.), ή «μπορεί ένα παιδί να διαβάζει πολλά ιστορικά βιβλία ή οι γονείς του να διαβάζουν πολλά ιστορικά βιβλία» (9^η συν., γυν.).

Παράλληλα με την οικογένεια, πολλές φορές «επισκέπτονται μουσεία, διάφορους χώρους και εντάσσουν μετά τις γνώσεις τους σε ένα άλλο σημείο. Δηλαδή λένε, κοίτα, αυτό το αγγείο ανήκει σ' αυτή την εποχή, πού την κάνατε; -στην Δ' τάξη» (5^η συν., γυν.). «Σίγουρα αν κάποιο παιδί κουβαλάει περισσότερα ερεθίσματα από το σπίτι του θα έχει ένα όφελος, αλλά και πάλι, αν τα διδαχθούν σωστά, δε θα έχει ιδιαίτερο θέμα» (14^η συν., γυν.).

Αντίθετα, «όταν υπάρχουν δυσκολίες από το οικογενειακό περιβάλλον, έλλειψη ενδιαφέροντος και στο σχολείο, αναγκαστικά και σ' αυτό το θέμα δε δίνει βάση» (19^η συν., άνδρ.).

Από την άλλη πλευρά, υπήρξε και μία αναφορά, σύμφωνα με την οποία η οικογένεια δε θα μπορούσε να συμβάλει στην κατανόηση του ιστορικού χρόνου, καθώς:

«από τη στιγμή που μέσα στην οικογένεια δε συζητάνε για τέτοιες έννοιες... Συνήθως για τα δικά τους μπορεί να λένε, για την οικογένεια, για τις δεκαετίες ίσως, όχι όμως για παραπάνω» (8^η συν., γυν.).

Επιπρόσθετα, το **κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο** έρχεται να συμπληρώσει ως παράγοντας την οικογένεια, ακολουθώντας την σε αναφορές. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί εντόπισαν διαφορές σε σχέση με το αν ένα παιδί έχει μεγαλώσει σε πόλη ή σε χωριό, με το αν δέχεται ερεθίσματα και του παρέχονται βιώματα, καθώς επίσης και σε σχέση με το αν φοιτά σε πολυθέσιο ή ολιγοθέσιο σχολείο.

Σχετικά με το μέρος όπου ζει και μεγαλώνει ένα παιδί, έχει σημασία, κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών:

«αν είναι πόλη ή χωριό, το σχολείο που πηγαίνει, ολιγοθέσιο, πολυθέσιο» (4^η συν., άνδρ.),

με την έννοια των ερεθισμάτων των οποίων του παρέχονται προς την κατεύθυνση αυτή.

«Για παράδειγμα, σε μια πόλη μεγάλη που έχει πιο πολλά μουσεία είναι πιο εύκολο να αντιληφθούν τον ιστορικό χρόνο» (5^η συν., γυν.) ή

«Αν έχει μεγαλώσει σε μια ιστορική περιοχή ή σε μία πόλη που έχει περισσότερα ερεθίσματα...» (24^η συν., γυν.).

Συνολικά:

«όσες περισσότερες παραστάσεις τόσο καλύτερα μπορεί και αντιλαμβάνεται τον ιστορικό χρόνο και τα γεγονότα. Οι παραστάσεις, τα ερεθίσματα που έχει το βοηθούν προς το καλύτερο» (29^η συν., γυν.),

ενώ θετική χαρακτηρίζεται και η επαφή με άλλους πολιτισμούς και ανθρώπους, αφού, όταν, για παράδειγμα:

«με κάποιο παιδί από την Αλβανία, μαθαίνει και τη δική του ιστορία και έχει καλύτερη κριτική και αφαιρετική σκέψη, δηλαδή από το όλο κρατάει την ουσία» (29^η συν., γυν.).

Επίσης, η μεγαλύτερη μερίδα των εκπαιδευτικών θεωρούν ως παράγοντες **τη γενικότερη σχολική επίδοση** αλλά και το **κοινωνικοοικονομικό επίπεδο** των μαθητών/τριών.

Όσον αφορά **το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο**, η περισσότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι επηρεάζει την κατανόηση του ιστορικού χρόνου επειδή:

«τα πιο πλούσια παιδιά έχουν περισσότερες δυνατότητες, επισκέψεις σε μουσεία, σε εκπαιδευτικούς χώρους» (1^η συν., γυν.).

Επιπλέον, έχουν τη δυνατότητα να πραγματοποιήσουν:

*«εκδρομές σε διάφορους αρχαιολογικούς χώρους, σε διάφορες πόλεις της Ελλάδας, σε μουσεία, μαντεία, αρχαία θέατρα...» (5^η συν., γυν.),
«να παρακολουθούν θεατρικές παραστάσεις» (29^η συν., γυν.). Άρα, «έχουν περισσότερα βιώματα για να μπορέσουν να κατανοήσουν και τον ιστορικό χρόνο, επειδή έχουν κάτι και οπτικά μπορούν να κατανοήσουν σε ποια εποχή ανήκει» (1^η συν., γυν.).*

Ένα άλλο στοιχείο που τονίζουν είναι η πρόσβαση που έχουν τα παιδιά σε βιβλία διότι:

*«Όσο πιο ανεβασμένο είναι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των παιδιών τόσο περισσότερο κατανοούν και τον ιστορικό χρόνο, γιατί έχουν πολλά βιβλία, διαβάζουν δηλαδή» (5^η συν., γυν.) ή
«έχουν διαβάσει κάποια βιβλία, ώστε να αντιλαμβάνονται κάποια γεγονότα ή τη σειρά τους». (7^η συν., γυν.).*

Ακόμη,

«μπορεί να είναι πιο προσεγμένος ο περίγυρός του και οι γονείς να το βοηθάνε λίγο περισσότερο στο σπίτι (17^η συν., άνδρ.),

όπως επίσης και να του παρέχουν τη δυνατότητα για:

«επιπλέον φροντιστήρια» (29^η συν., γυν.).

Σε συσχέτιση με **το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο** βρίσκεται και το αν το παιδί μεγαλώνει σε μια μεγάλη πόλη ή σε μια επαρχία αναφορικά με τα ερεθίσματα που δέχεται και τα άτομα με τα οποία συναναστρέφεται, χωρίς, ωστόσο, να αποτελεί και κανόνα. Προς την ίδια κατεύθυνση μπορεί να συμβάλει η μόρφωση των γονέων και ο τρόπος με τον οποίο μιλούν στα παιδιά τους, δηλαδή:

«αν χρησιμοποιούν τους σωστούς χρόνους το καταλαβαίνουν... όσο πιο σωστά χειρίζονται το λόγο τόσο πιο εύκολα κατανοούν, π.χ. οι Αλβανοί που δεν ξέρουν τη γλώσσα δεν μπορούν να συνεννοηθούν» (11^η συν., γυν.), ή, σύμφωνα με ένα άλλο παράδειγμα:

«Φαίνεται και διαφορά με τα παιδιά των αλλοδαπών... ένα παιδάκι με μαμά φιλόλογο έχει διαφορά» (12^η συν., γυν.).

Σημαντική είναι και η παρατήρηση, σύμφωνα με την οποία:

«Μπορεί κάποιος να είναι φτωχός και να είναι πολύ μορφωμένος» (9^η συν., γυν.).

Λιγότερες ήταν οι αναφορές στις οποίες δεν εντοπίζεται καμία διαφορά ανάμεσα στην κατανόηση του ιστορικού χρόνου και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, ενώ, ακόμη λιγότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως δεν είχαν αντίστοιχη εμπειρία, αφού:

*«όλοι μου οι μαθητές μέχρι τώρα ήταν μαθητές επαρχίας με επίπεδο μέτριο ή κάτω του κανονικού» (6^η συν., άνδρ.) και
«τα παιδάκια μας, που κάνουμε μάθημα, είναι λίγο πολύ το ίδιο και είναι στη ίδια κοινωνικοοικονομική κατάσταση» (25^η συν., γυν.).*

Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών βρίσκει μια συσχέτιση ανάμεσα στη γενικότερη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών και της κατανόησης του ιστορικού χρόνου, υποστηρίζοντας πως αυτοί με συνολικά καλή επίδοση στα σχολικά μαθήματα θα έχουν και καλύτερη επίδοση στον ιστορικό χρόνο,

*«ίσως λόγω της πιο σχολαστικής μελέτης της ιστορίας» (2^η συν., γυν.), τονίζοντας:
«Όχι όσοι παπαγαλίζουν την ιστορία, μόνο όσοι όντως μελετούν και κατανοούν» (2^η συν., γυν.) και ότι:
«ένας που διαβάξει την Ιστορία θα ασχοληθεί αναγκαστικά και με τον ιστορικό χρόνο, θα τον κατανοήσει καλύτερα» (25^η συν., γυν.).*

Αυτό, ωστόσο, δε σημαίνει πως δεν υπάρχουν και:

«εξαιρέσεις κακών μαθητών» που τους αρέσει να ασχολούνται με την Ιστορία και «επειδή ακριβώς έχουν την έφεση, τα κατανοούν» (26^η συν., γυν.).

Η σημασία που θα δώσει ο μαθητής/τρια, επίσης, έχει σημασία, αφού:

«ένας καλός μαθητής κατανοεί τον ιστορικό χρόνο. Ένας κακός δεν τον κατανοεί επειδή δε δίνει την κατάλληλη προσοχή. Μπορεί ένας μαθητής να αντιληφθεί κάτι αλλά να είναι αδιάφορος και να μην το αποδώσει» (9^η συν., γυν.).

Τέλος, λίγοι είναι αυτοί που ανάμεσα στους παράγοντες συμπεριλαμβάνουν και το φύλο των παιδιών. Η μεγαλύτερη μερίδα θεωρεί πως το φύλο δεν αποτελεί παράγοντα κατανόησης του ιστορικού χρόνου και πως:

«και τα αγόρια και τα κορίτσια δε χαίρονται και πολύ όταν πρέπει να μάθουν χρονολογίες» (14^η συν., γυν.).

Αντίθετα, η ηλικία, ο δείκτης νοημοσύνης το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και η γενικότερη επίδοση των παιδιών φαίνεται να επηρεάζουν περισσότερο την κατανόησή του.

3.2.4. Απόψεις για την επάρκεια των γνώσεων των εκπαιδευτικών

Στην ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς σχετικά με το κατά πόσο θεωρούν πως οι γνώσεις που έχουν είναι επαρκείς για να διδάξουν τον ιστορικό χρόνο στους μαθητές/τριες, η πλειοψηφία απάντησε πως έχουν τις απαραίτητες γνώσεις, με λίγους να θεωρούν πως είναι ανεπαρκείς γνωστικά στο συγκεκριμένο τομέα.

Χαρακτηριστικές είναι οι δηλώσεις δασκάλων που θεωρούν ως δεδομένο το να γνωρίζουν, όπως για παράδειγμα:

«δεν μπορώ να φανταστώ έναν εκπαιδευτικό να μη γνωρίζει να διδάξει τον ιστορικό χρόνο» (18^η συν., άνδρ.) ή

«ναι, έχουν τις απαραίτητες γνώσεις... δεν νομίζω πως κάποιος δυσκολεύεται» (27^η συν., άνδρ.).

Ωστόσο, περισσότεροι από τους μισούς που απάντησαν ότι έχουν τις απαιτούμενες γνώσεις, αναγνώρισαν πως είναι θέμα διάθεσης, επιμονής, εφαρμογής καλών πρακτικών και στρατηγικών, καθώς επίσης και προετοιμασίας. Αναγνωρίζουν, δηλαδή, πως ένα μεγάλο μερίδιο ευθύνης βαραίνει τους ίδιους αφού:

«έχουμε τις γνώσεις, αλλά υστερούμε σε καλές πρακτικές, και υστερούμε σε παραδείγματα, και υστερούμε σε κατευθύνσεις» (21^η συν., γυν.) και πως:

«έγκειται στην προσπάθεια του καθένα να βρει επιπλέον τρόπους για να το περάσει...» (26^η συν., γυν.).

Η προσπάθεια τους αυτή μπορεί να ενισχυθεί:

«με δική τους προσωπική μελέτη και εργασία» (22^η συν., γυν.), επειδή

«η μάθηση και η κατανόηση θέλει συνεχή εξάσκηση, ανανέωση με καινούρια πράγματα...» (21^η συν., γυν.).

Μια εκπαιδευτικός με πολυετή εμπειρία στην εκπαίδευση προσθέτει πως:

«οι καινούριοι εκπαιδευτικοί έχουν πιο πολλές ιδέες, πιο πολλή όρεξη... ψάχνουν πιο πολύ και μπορούν να βρουν πολλούς τρόπους για να διδάξουν τον ιστορικό χρόνο. Εμείς... οι παλιοί εκπαιδευτικοί μένουν στη γνωστή ιστορική γραμμή του χρόνου, που τη βάζουν ψηλά στον πίνακα και νομίζουν ότι το παιδί θα καταλάβει» (21^η συν., γυν.).

Πολύτιμη βοήθεια προς αυτή την κατεύθυνση μπορούν να προσφέρουν, εκτός από τα σεμινάρια και το διαδίκτυο, μιας και οι εκπαιδευτικοί:

«έχουν ή μπορούν να αποκτήσουν τις γνώσεις, εφόσον ζούμε την περίοδο της πληροφορίας ενός κόσμου, όπου κυριαρχεί το διαδίκτυο και τα ψηφιακά μέσα» (23^η συν., άνδρ.),

ώστε να αναζητήσουν νέες τρόπους, στρατηγικές και μεθόδους γιατί:

«αν προσπαθήσεις βρίσκεις και τρόπους αν θες να το κάνεις» (25^η συν., γυν.).

Βέβαια, εξίσου σημαντική είναι και προετοιμασία που κάνουν, προκειμένου να διδάξουν τον ιστορικό χρόνο αλλά και επιμονής.

«Αν πάνε προετοιμασμένοι στο μάθημα» (29^η συν., γυν.) και με «λίγη επιμονή» (11^η συν., γυν.)

δεν είναι και τόσο δύσκολο αντικείμενο.

Η επιμονή είναι απαραίτητη και στις μεθόδους που χρησιμοποιούν, με έμφαση:

«στην αναπαράσταση, την εικονοποίηση των στοιχείων του χρόνου» (16^η συν., γυν.).

Και, τέλος, όπως επισημαίνει ένας εκπαιδευτικός:

«οι γνώσεις του εκπαιδευτικού για να διδάξει τον ιστορικό χρόνο είναι αποτέλεσμα χρόνιας προσωπικής προσπάθειας και ατομικού ζήλου ως προς το διδακτικό του αντικείμενο» (28^η συν., άνδρ.).

Πολλοί ήταν και αυτοί που επεσήμαναν την ανάγκη περαιτέρω σχετικής επιμόρφωσης, προτείνοντας πως:

«καλό θα ήταν οι σχολικοί σύμβουλοι να αφιερώνουν κάποιες συναντήσεις που κάνουν και σ' αυτό τον τομέα» (11^η συν., γυν.),

με μια εκπαιδευτικό να τονίζει, παράλληλα, πως τα σεμινάρια στον τομέα της Ιστορίας γενικότερα είναι πολύ λίγα, δηλώνοντας χαρακτηριστικά:

«εγώ για να φανταστείς έχω να κάνω σεμινάριο στην Ιστορία... πόσα χρόνια» (22^η συν., γυν.).

Υπήρξαν και κάποιες αναφορές όπου οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν πως δε δίνεται η κατάλληλη σημασία από μέρους τους στο συγκεκριμένο θέμα ίσως γιατί:

«θεωρούν άλλα πράγματα πιο σημαντικά» (4^η συν., άνδρ.), όπως, για παράδειγμα: «ίσως δεν τους νοιάζει να μάθουν τη χρονολογική σειρά αλλά να μάθουν να παπαγαλίζουν χρονολογίες» (4^η συν., άνδρ.).

Επίσης,

«θεωρούν πολλά πράγματα δεδομένα» (14^η συν., γυν.), επεξηγώντας πως: «επειδή κάτι είναι δεδομένο γι' αυτούς να πιστεύουν πως είναι δεδομένο και για τα παιδιά» (14^η συν., γυν.) και ότι: «πολλές φορές θεωρούν δεδομένο ότι επειδή αυτοί το κατανοούν ως ενήλικες, ότι είναι εύκολο και να το κατανοήσει και το παιδί» (16^η συν., γυν.).

Ως αιτίες αυτής της αδυναμίας συγκαταλέγεται το γεγονός ότι ο διδακτικός χρόνος δεν επαρκεί προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του μαθήματος της Ιστορίας, σε συνδυασμό με τα δύσκολα διδακτικά εγχειρίδια, ιδιαίτερα στην περίπτωση των ολιγοθέσιων σχολείων, τα οποία είναι αρκετά στην περίπτωση μιας χώρας, όπως η Ελλάδα. Χαρακτηριστική είναι η αναφορά ενός εκπαιδευτικού για το θέμα:

«δεν ξέρω κατά πόσο εστιάζουν, ίσως δεν τους φτάνει και ο χρόνος. Ίσως έχουν μονοθέσιο σαν εμένα και δεν προλαβαίνουν. Δε βοηθάνε και τα βιβλία, να μη μιλήσω για το βιβλίο της Στ' δημοτικού» (4^η συν., άνδρ.).

Τέλος, ένα μέρος των εκπαιδευτικών θεωρεί πως δεν έχει τις γνώσεις που θα έπρεπε και πως:

«η διδασκαλία για τον ιστορικό χρόνο γίνεται επιδερμικά και το σημείο αναφοράς είναι το π. Χ., μ. Χ., χωρίς να εμβαθύνουμε περισσότερο» (6^η συν., άνδρ.).

Ένας εκπαιδευτικός επεκτείνει το πρόβλημα στη γενικότερη σχέση της κοινωνίας με την ιστορία, τονίζοντας ότι:

«οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μια εικόνα της κοινωνίας, μια επέκταση της κοινωνίας, η οποία, δυστυχώς, αποδεικνύεται πως είναι ανιστόρητη» (17^η συν., άνδρ.).

3.2.5. Απόψεις για τη χρησιμότητα του προσωπικού παρελθόντος των παιδιών

Στην ερώτηση για το κατά πόσο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πως η ανάπλαση του ιστορικού παρελθόντος των παιδιών θα μπορούσε να συμβάλλει στην κατανόηση του ιστορικού χρόνου, η συντριπτική τους πλειοψηφία απάντησε πως τέτοιου είδους δραστηριότητες σίγουρα θα μπορούσαν να βοηθήσουν, με ελάχιστους να μη γνωρίζουν ή να πιστεύουν το αντίθετο. Ακόμη όμως και όσοι δεν έχουν εφαρμόσει στην τάξη τους μια αντίστοιχη δραστηριότητα θεωρούν πως αποτελεί μια πολύ καλή ιδέα, ειδικά στις μικρές τάξεις.

Πιο συγκεκριμένα, μια τέτοια δραστηριότητα αποτελεί την:

«πρώτη αίσθηση και επαφή που έχουν με την έννοια του χρόνου» (2^η συν., γυν.), και «μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο εξοικείωσης, μια πρώτη επαφή, μια πρώτη γνωριμία ώστε να κατανοήσει στη συνέχεια τον ιστορικό χρόνο» (28^η συν., άνδρ.).

Τα παιδιά «ξεκινάν από το δικό τους προσωπικό χρόνο» (11^η συν., γυν.) και καθώς η έννοια του χρόνου

«προκύπτει προσωπικά και βιωματικά» (23^η συν., άνδρ.), «τα βοηθάει να τοποθετήσουν τον εαυτό τους χρονικά και κατ' επέκταση τα ιστορικά γεγονότα» (6^η συν., άνδρ.).

Αυτό συμβαίνει γιατί:

«αν μπορούν να βάλουν τα γεγονότα της δικής τους ζωής σε χρονολογική σειρά... μπορεί να τους βοηθήσει να διευρύνουν αυτές τις γνώσεις αργότερα και σε άλλα γεγονότα, που να μπορούν να τα βάλουν και αυτά σε σειρά» (7^η συν., γυν.).

Μια επιπλέον βοήθεια που μπορεί να προσφέρει μια δραστηριότητα σαν κι αυτή είναι και η συνδέσεις στις οποίες προχωρούν τα παιδιά, καθώς τους δίνεται η δυνατότητα:

«να μάθουν για τη δική τους ιστορία και στη συνέχεια μπορούν να συνδέσουν και κάποιο γεγονός της δικής τους ιστορίας με κάτι που έγινε στην Ελλάδα ή τον κόσμο και να το θυμούνται» (14^η συν., γυν.).

Ως βασικές τέτοιου είδους δραστηριότητες αναφέρουν το γενεαλογικό δέντρο , το οποίο με

«παραστατικό τρόπο π.χ. δέντρο, ρίζες, κορμός, φύλλα» (1^η συν., γυν.), είναι πιο ευχάριστο και προσιτό για τα παιδιά, αλλά και την τοποθέτηση δικών τους συγγενικών προσώπων σε ιστορική γραμμή, αφού:

«αν βάλουν στην ιστοριογραμμή γνωστά τους συγγενικά πρόσωπα θα συνδέσουν την ημερομηνία με το πρόσωπο και θα το κατανοήσουν καλύτερα από κάτι άγνωστο» (1^η συν., γυν.).

Ένας δάσκαλος συνοψίζει σε λίγες γραμμές:

«η αντιστοιχία χρόνου και προσώπων, γεγονότων που σχετίζονται με μια δική τους ιστορία, το δικό τους οικογενειακό περιβάλλον ή αγαπημένα τους πρόσωπα συμβάλλουν γενικότερα στην κατάκτηση της γνώσης και γιατί όχι και στην κατάκτηση του ιστορικού χρόνου» (23^η συν., άνδρ.).

3.2.6. Απόψεις για τη διδασκαλία του ιστορικού χρόνου

Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί, όταν ρωτήθηκαν για το πόσο εύκολο ή δύσκολο είναι να διδαχθεί ο ιστορικός χρόνος, απάντησαν πως αποτελεί μια εύκολη διαδικασία.

Περίπου οι μισοί υποστήριξαν πως είναι κάτι το δύσκολο, ενώ οι άλλοι μισοί πως είναι μεν εύκολο αλλά υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις.

Αναλυτικά, όσοι υποστήριξαν πως είναι κάτι το δύσκολο αναφέρθηκαν στην έλλειψη διδακτικού χρόνου, σε συνδυασμό με την πληθώρα της διδακτέας ύλης, κάτι για το οποίο παραπονιούνται πολλοί εκπαιδευτικοί στο ελληνικό σχολείο. Ο χρόνος του μαθήματος της Ιστορίας:

«αφιερώνεται περισσότερο στα γεγονότα, στις πληροφορίες» (7^η συν., γυν.), όπως επίσης και

«στις πολλές εργασίες και δραστηριότητες που έχει το βιβλίο» (11^η συν., γυν.).

Η έλλειψη χρόνου είναι τόσο σοβαρό θέμα για τους εκπαιδευτικούς που σε προκαλεί:

«άγχος και αποτροπή από το να πάρουν μεγάλες τάξεις» (2^η συν., γυν.).

Ως λύση, προτείνουν οι εκπαιδευτικοί η ύλη στο μάθημα:

«να παρουσιάζεται σε απλοποιημένη μορφή» (27^η συν., άνδρ.),

ενώ μια ενδιαφέρουσα πρόταση είναι αυτή ενός δασκάλου ο οποίος λέει πως:

«πρέπει να ξεφύγεις λίγο από την ύλη, να κάνεις 2-3 μαθήματα εισαγωγικά, να αφιερώσεις 3 μαθήματα πριν μπεις στο βιβλίο, με σχεδιαγράμματα για την κατανόηση εκ μέρους των μαθητών του ιστορικού χρόνου» (19^η συν., άνδρ.).

Ο ρόλος του ίδιου εκπαιδευτικού είναι, επίσης, πολύ σημαντικός. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως:

«απαιτείται επάρκεια» (17^η συν., άνδρ.), και

«προσωπική δουλειά» (24^η συν., γυν.) του εκπαιδευτικού, μέσα από την:

«κατάλληλη γνώση των νέων τεχνολογιών» (17^η συν., άνδρ.) και

«τη δημιουργία κατάλληλου εποπτικού υλικού».

Σημαντική χαρακτηρίζεται και η

«προετοιμασία» (28^η συν., άνδρ.),

η «προσπάθεια» (26^η συν., γυν.) και η επιμονή που θα δείξει.

Στο παραπάνω πλαίσιο κινείται και η δημιουργία και χρήση ιστορικών γραμμών και συγκεκριμένα:

«θέλει πολλές επαναλήψεις και ιστορική γραμμή για να τη βλέπουν» (14^η συν., γυν.),

«να υπάρχει στα μάτια του παιδιού, να είναι μόνιμα τοποθετημένη» (8^η συν., γυν.).

Ο δάσκαλος μπορεί να συμβάλει προς αυτό το σκοπό:

«με πλήθος βιωματικών, εμπειρικών δραστηριοτήτων... τα γενεαλογικά δέντρα, διάφορες δραστηριότητες που εμπλέκουν τα παιδιά και τις οικογένειές τους στη διαδικασία της μάθησης» (21^η συν., γυν.).

Τέλος, η διδασκαλία του ιστορικού χρόνου θα ήταν πιο εύκολη αν και οι ίδιοι οι μαθητές ήταν γενικότερα πιο επιμελείς, με το να :

«να έρχονται κάθε μέρα διαβασμένα» (1^η συν., γυν.).

Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών και η

«ωριμότητα από την πλευρά του μαθητή» (5^η συν., γυν.),

η οποία είναι άμεσα συνυφασμένη με την ηλικία, επειδή:

«Όταν τα παιδιά είναι πιο ώριμα ηλικιακά, πιστεύω ότι αντιλαμβάνονται ευκολότερα την τοποθέτηση των ιστορικών γεγονότων σε σχέση με το χρόνο» (6^η συν., άνδρ.).

Επιπρόσθετα, ως παράγοντες αναφέρουν το ενδιαφέρον των μαθητών αλλά και:

«τη γενικότερη αντίληψή τους για το χώρο και το χρόνο» (12^η συν., γυν.).

3.2.7. Απόψεις για τα διδακτικά εγχειρίδια

Από τους εκπαιδευτικού ζητήθηκε και η άποψή τους για το εκπαιδευτικό υλικό που παρέχεται στα σχολικά εγχειρίδια αναφορικά με τον ιστορικό χρόνο. Η γνώμη που σχηματίζει το μεγαλύτερο μέρος τους για τα διδακτικά εγχειρίδια και το υλικό που παρέχουν είναι μάλλον αρνητική.

Ανάμεσα στα αρνητικά τους συγκαταλέγονται και η δύσκολη γλώσσα, η πυκνότητα πληροφοριών και ότι τα γεγονότα δεν αναφέρονται με τη σειρά. Επίσης, οι ιστορικές γραμμές, οι εικόνες και γενικά το υλικό που εμπεριέχουν δεν κρίνεται επαρκές και βοηθητικό.

Ως ένα βασικό μειονέκτημα αναφέρεται ο όγκος της ύλης, συγκεκριμένα:

«η πυκνότητα των πληροφοριών σε 1 σελίδα» (1^η συν., γυν.), κάτι το οποίο:

«μπορεί να δημιουργήσει λανθασμένη αντίληψη για τον ιστορικό χρόνο» (18^η συν., άνδρ.).

Σύμφωνα με μία δασκάλα:

«το σχολικό εγχειρίδιο είναι πυκνογραμμένο, πολλές πληροφορίες μαζεμένες, μικρά γράμματα, λίγο χώρο για να σημειώσουν πάνω οι μαθητές» (2^η συν., γυν.).

Το πρόβλημα ενισχύεται με τη δύσκολη γλώσσα που χρησιμοποιούν τα βιβλία. Η γνώμη των εκπαιδευτικών είναι πως είναι:

«κακογραμμένα» (13^η συν., γυν.), με

«δύσκολο λεξιλόγιο» (2^η συν., γυν.) και με

«φρασεολογία, που πολλές φορές δυσκολεύει σε μέγιστο βαθμό τους μαθητές» (17^η συν., άνδρ.).

Ένα άλλο ζήτημα που επισημαίνουν είναι και ότι:

«πολλές φορές δεν αναφέρει με τη σειρά τα γεγονότα και δυσκολεύει ακόμη πιο πολύ την κατανόηση του ιστορικού χρόνου» (2^η συν., γυν.),

«άλλα γίνεται αυτό το μπρος-πίσω που είπαμε, ο αναχρονισμός» (24^η συν., γυν.) και

«έχει πισωγυρίσματα στις ημερομηνίες» (25^η συν., γυν.),

με αποτέλεσμα να μπερδεύει περισσότερο τα παιδιά.

Ολοκληρώνοντας, μικρό μέρος των εκπαιδευτικών πιστεύει θα μπορούσαν να υπάρχουν περισσότερες ιστορικές γραμμές, όπως επίσης και το βιβλίο να είναι:

«λίγο πιο εμπλουτισμένο με εικόνες... να συνδυάζουν τα σημαντικά γεγονότα με μια εικόνα και με μια χρονολογία» (15^η συν., γυν.).

Αντίθετα, οι ασκήσεις σε σχέση με τον ιστορικό χρόνο θεωρούνται ικανοποιητικές.

3.3. Δυσκολίες

3.3.1. Αποτρεπτικοί παράγοντες στη διδασκαλία του ιστορικού χρόνου

Στη συνέχεια παρατίθενται αναλυτικά οι παράγοντες που θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς αποτρεπτικοί κατά τη διδασκαλία του ιστορικού χρόνου στο ελληνικό σχολείο.

Ο παράγοντας που συγκεντρώνει τις περισσότερες αναφορές των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τα διδακτικά εγχειρίδια. Ο όγκος της διδακτέας ύλης και το πλήθος των γεγονότων και των χρονολογιών με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι οι μαθητές αποτελεί ένα κομμάτι του. Αρχικά:

*«η ύλη είναι πολύ μεγάλη ανά τάξη» (2^η συν., γυν.), με
«πληθώρα γεγονότων και ημερομηνιών και ονομάτων σ' σε ένα μάθημα» (25^η συν., γυν.), και γενικά με
«πολλές πληροφορίες, χωρίς να γίνεται μεγάλη εμβάθυνση» (12^η συν., γυν.),*

κάτι το οποίο σε αυτή την ηλικία τους δυσκολεύει.

Η δυσκολία εντείνεται με το «δύσκολο λεξιλόγιο» (2^η συν., γυν.) με το οποίο έρχονται αντιμέτωποι οι μαθητές στα βιβλία της Ιστορίας, σε συνδυασμό με τα γεγονότα τα οποία πολλές φορές παρουσιάζονται ανακατεμένα όσον αφορά στη «χρονολογική σειρά που γίνονται τα μαθήματα» (26^η συν., γυν.). Για παράδειγμα:

«πολλές φορές, το βιβλίο, θέλοντας να αναλύσει θέματα όπως είναι η οικονομία στο Βυζάντιο, εξωτερική πολιτική στο Βυζάντιο και κοινωνική ζωή στο Βυζάντιο, αντί να τα έχει όλα μαζί σε συγκεκριμένη χρονική περίοδο, τα σπάει σε θεματικές ενότητες. Και ενώ μιλάμε για τον Ιουστινιανό στα οικονομικά θέματα, στο Α κεφάλαιο, και τον έχουμε ξεχάσει πια, τον έχουμε αφήσει πίσω, έρχεται το τάδε κεφάλαιο να μας μιλήσει για την εξωτερική πολιτική και νάτος πάλι ο Ιουστινιανός, που τον αφήσαμε πέντε μαθήματα πίσω» (συν. 16, γυν.).

Όλα τα παραπάνω γίνονται ακόμα εντονότερα εξαιτίας της έλλειψης και της πίεσης του διδακτικού χρόνου, ειδικά στα ολιγοθέσια σχολεία, αφού

«δε φτάνει το 45λεπτο για τη σωστή διδασκαλία ενός μαθήματος της Ιστορίας» (2^η συν., γυν.).

Αυτή η έλλειψη οδηγεί στο να:

«κλέβουμε από την Ιστορία, κλέβουμε... δίνουμε πολλή βάση στα Μαθηματικά και στη Γλώσσα. Η Ιστορία είναι ένα από τα μαθήματα που κλέβουμε χρόνο» (15^η συν., γυν.).

Η έλλειψη και η μη επαρκής χρήση εποπτικών μέσων, σύμφωνα με τη γνώμη ορισμένων εκπαιδευτικών αποτελεί έναν ακόμη παράγοντα.

Ο εκπαιδευτικός, από την πλευρά του, αποτελεί έναν επιπλέον παράγοντα. Η γνωστική του επάρκεια:

«να μην ξέρω εγώ η ίδια... την ύλη που θα διδάξω» (1^η συν., γυν.),

όπως αναφέρει μία εκπαιδευτικός, σε συνδυασμό με το πόσο καλά προετοιμασμένος είναι, βρίσκονται στην αρχή.

Κατόπιν, ακολουθεί ο τρόπος διδασκαλίας:

«το γεγονός ότι δεν ασχολούμαστε καθόλου με ιστοριογραμμές, καθόλου με πηγές από άλλα έντυπα, με πηγές γενικά από το βιβλίο, τους χάρτες και άλλα μέσα τα οποία μπορούν να συντελέσουν στην κατανόηση του ιστορικού χρόνου» (22^η συν., γυν.),

αλλά και, σύμφωνα με μια άλλη άποψη:

«Η χρήση του σχολικού εγχειριδίου ως βασικού εργαλείου για την κατάκτηση της έννοιας του ιστορικού χρόνου» (23^η συν., άνδρ.),

η οποία μόνο περιοριστική μπορεί να είναι.

Ακολουθεί η αδιαφορία από μέρος του εκπαιδευτικού

«ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να το θεωρεί δεδομένο ότι τα παιδιά το ξέρουν και να μη δώσει ιδιαίτερη βάση. Να θεωρήσει άλλα πιο σημαντικά» (4^η συν., άνδρ.) και «επειδή είναι και κάτι που είναι εκτός ύλης, ας πούμε, μπορεί να το θεωρεί και δευτερεύον ο εκπαιδευτικός» (19^η συν., άνδρ.).

Αξίζει να σημειωθεί ένας ακόμη παράγοντας που αναφέρθηκε από έναν εκπαιδευτικό, ο οποίος εξηγεί πως:

«η τηλεόραση ίσως ότι σήμερα δείχνει τον Ηρακλή γεμάτο ασάφειες και ανυπόστατα πράγματα. Έχουν καταστρατηγήσει τα πάντα. Τον παρουσιάζουν σαν έναν άνθρωπο σημερινό, σύγχρονο, χωρίς να αναφέρεται πουθενά η εποχή, δηλαδή κάτι σαν τα παραμύθια, μια φορά κι έναν καιρό, γενικά και αόριστα» (3^η συν., άνδρ.).

3.3.2. Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες

Στον παρακάτω θεματικό άξονα περιγράφονται αναλυτικά οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες στην κατανόηση του ιστορικού χρόνου. Ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν τις σημαντικότερες δυσκολίες που έχουν εντοπίσει, με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι μαθητές/τριες.

Το μεγαλύτερο μέρος τους εντόπισε δυσκολίες στο χειρισμό κάποιων εννοιών από τους μαθητές/τριες. Ανάμεσα στις έννοιες αυτές συγκαταλέγουν το π.Χ- μ.Χ., τον αιώνα, τη δεκαετία, το σημείο μηδέν, τη συνέχεια αλλά και έννοιες που αναφέρονται στο χρόνο.

Οι περισσότερες αναφορές αναδεικνύουν ως δυσκολία τη διάκριση του «προ Χριστού» με το «μετά Χριστόν», και η τοποθέτηση σε σειρά γεγονότων σ' αυτές τις περιόδους, με κυριότερο σημείο αυτό του τρόπου μέτρησης των ετών κατά την περίοδο «προ Χριστού».

Όπως τονίζουν οι περισσότεροι, οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται εύκολα τη διάκριση «π. Χ. – μ. Χ.», ότι, δηλαδή, κάτι έγινε πριν τη Γέννηση του Χριστού και κάτι άλλο μετά,

«ξέρουν ότι ο Χριστός είναι στη μέση και ό, τι γίνεται πριν είναι π. Χ. και ό, τι γίνεται μετά τη Γέννηση είναι μ. Χ.» (5^η συν., γυν.).

Το μόνο ίσως που παρατηρούν ως προς αυτό είναι πως ορισμένα παιδιά μπορεί να κάνουν λάθος

«στο ότι δεν το λένε σωστά, δηλαδή αντί για «μετά Χριστόν» να πουν «μετά Χριστού»» (14^η συν., γυν.).

Ωστόσο, δυσκολίες εμφανίζονται όταν πρέπει να τοποθετήσουν κάποιο γεγονός στην αντίστοιχη περίοδο, δηλαδή:

«τα γεγονότα μετά αν κάτι είναι π. Χ και το βάλουν μ. Χ. είναι άλλο θέμα. Μπερδεύονται πάλι» (5^η συν., γυν.), αλλά και, γενικότερα

«να κατανοήσουν τον προ Χριστού χρόνο, που είναι και πιο μακρινός από την εποχή τους» (29^η συν., γυν.).

Η βασική, όμως, δυσκολία έρχεται στη χρονολόγηση. Για τα παιδιά δεν είναι εύκολο, ενώ έχουν συνηθίσει να μετράνε στην καθημερινότητά τους, ξεκινώντας από το μικρότερο προς το μεγαλύτερο, κάποια στιγμή να πρέπει να μετρήσουν αντίστροφα, αναφερόμενα στην περίοδο προ Χριστού.

«Δεν μπορούν να κατανοήσουν τα γεγονότα που γίνονται προ Χριστού γιατί η χρονολόγηση γίνεται αντίστροφα και αυτό τους δυσκολεύει αρκετά» (6^η συν., άνδρ.),

«έχουν δυσκολία στο π.Χ., στην αντίστροφη μέτρηση, στο κατέβασμα» (12^η συν., γυν.).

Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα από την τάξη που παραθέτει ένας εκπαιδευτικός πως:

«έχει να κάνει με σένα πόσο θα επιμείνεις. Το 400 π. Χ. έγινε αυτό το 480 έγινε το άλλο. Με ρώτησαν «προς τα κάτω πάμε;». Αν δε με ρωτούσαν μπορεί να μην έδινα σημασία» (4^η συν., άνδρ.).

Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός αναγνωρίζει, παράλληλα, πως κάποιες φορές μπορεί κάποια πράγματα να θεωρούνται δεδομένα για τους ενήλικες, όχι, όμως, και για τα παιδιά και τονίζει τη σημασία της προσπάθειας και της επιμονής που καλό είναι να χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς.

Η αντίστροφη χρονολόγηση συνδέεται στενά και με το σημείο μηδέν, την

«εναλλαγή π. Χ.- μ.Χ» (4^η συν., άνδρ.), το οποίο αναφέρθηκε ως δυσκολία, και αυτό γιατί:

«δεν μπορούν να καταλάβουν γιατί ξαφνικά από εκεί και προς τα εμπρός μετράμε προς τα πάνω ενώ από κει και πίσω μετράμε ανάποδα. Μπερδεύονται...», η οποία, όμως,

«ξεπερνιέται στις μεγαλύτερες τάξεις» (27^η συν., άνδρ.).

Η αμέσως επόμενη δυσκολία σχετίζεται με το χειρισμό των εννοιών «αιώνας» και «δεκαετία». Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, τα περισσότερα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι ένας αιώνας έχει εκατό χρόνια και πως μια δεκαετία αποτελείται από δέκα, χωρίς, απαραίτητα, όμως

«να καταλαβαίνουν πόσο μεγάλη διάρκεια έχουν» (13^η συν., γυν.).

Ακόμη, ίσως δεν μπορούν να υπολογίσουν

«... πόσοι αιώνες πέρασαν από τότε...;» (10^η συν., γυν.),
δηλαδή, από ένα συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός.

Η μεγάλη δυσκολία έγκειται στο να εντάξουν μια χρονολογία στον αντίστοιχο αιώνα ή δεκαετία και το αντίστροφο, δηλαδή:

«να βρίσκουν για ποια εκατονταετία μιλάμε» (4^η συν., άνδρ.).

Σύμφωνα με μια άλλη εκπαιδευτικό:

«μεγάλη δυσκολία έχουν στο να πουν ότι το 1821 ανήκει στον 19^ο αιώνα. Μπερδεύονται γιατί βλέπουν μπροστά το 18 και λένε 18^{ος}. Και στις δεκαετίες το ίδιο» (14^η συν., γυν.).

Και η πραγματικότητα είναι πως και πολλοί ενήλικες αντιμετωπίζουν την ίδια δυσκολία:

«ακόμα και τους ενήλικες αν ρωτήσεις δεν τους έχουν αποσαφηνίσει τους αιώνες. Εκεί που τελειώνει ο ένας και αρχίζει ο άλλος υπάρχει μεγάλη ασάφεια» (5^η συν., γυν.).

Όσον αφορά στις έννοιες, ένα άλλο δύσκολο σημείο είναι πως σε κάποιες περιόδους αποδίδεται ένα όνομα, με αποτέλεσμα η περίοδος εκείνη να αναφέρεται με το συγκεκριμένο όνομα, χωρίς να είναι σαφώς προσδιορισμένα τα χρονικά τους όρια, όπως:

«για παράδειγμα Αναγέννηση που έχει στην Στ' ή ο χρυσός αιώνας» (25^η συν., γυν.), ή, για παράδειγμα:

«λέμε Μεσαίωνα, εντάξει, να το προσδιορίσουμε λίγο, να τους πεις αριθμούς, χρονολογίες» (15^η συν., γυν.).

Το φαινόμενο οξύνεται σε συνδυασμό με το γενικά δύσκολο λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται στα διδακτικά εγχειρίδια, τις

«διατυπώσεις που χρησιμοποιούνται στα σχολικά βιβλία» (17^η συν., άνδρ.), αλλά και εξαιτίας

«του δικού τους φτωχού λεξιλογίου» (28^η συν., άνδρ.).

Η παρατήρηση ενός δασκάλου είναι κατηγορηματική:

«θεωρώ ότι το λεξιλόγιο και κάποιες έννοιες που χρησιμοποιούνται στα βιβλία των μεγάλων τάξεων δεν ανταποκρίνονται στη λογική «Ένα σχολείο για όλους». Κάποιες φορές για τον ορισμό τους χρειάζεται μια ξεχωριστή διδακτική ώρα και όχι μία απλή ερμηνεία» (18^η συν., άνδρ.).

Μια, επίσης, δυσκολία που εντοπίζουν λίγοι εκπαιδευτικοί και έχει σχέση με τα βιβλία, είναι και η σειρά που παρουσιάζονται τα γεγονότα, η διάρθρωση των μαθημάτων. Για παράδειγμα:

«ενώ μπορεί να βρισκόμαστε, για παράδειγμα, στο 1821, μπορεί να σε πάει στο 1824 και να σε ξαναγυρίσει στο 1810, παράδειγμα σου λέω... αυτά τα μπρος-πίσω που κάνει, δεν υπάρχει χρονική σειρά στα μαθήματα, το ένα μάθημα μπορεί να μιλάει για το τώρα, το επόμενο για το χτες και το επόμενο για το μεθαύριο, αλλά δεν είναι με τη σειρά» (24^η συν., γυν.).

Αντίστοιχο είναι και το ακόλουθο παράδειγμα που έρχεται από τη σχολική τάξη

«σε ένα μάθημα της Ιστορίας στη Γ' Δημοτικού αναφέρει την Αργοναυτική εκστρατεία και ένα παιδάκι με ρώτησε «Ο Ηρακλής δεν πέθανε;». Επειδή ασχολούμασταν πριν με τη ζωή του Ηρακλή και τον είδε μετά πάλι στην Αργοναυτική εκστρατεία, μπερδεύτηκε» (7^η συν., γυν.).

Η έννοια της «συνέχειας» είναι άλλη μια σημαντική έννοια για τους ιστορικούς, η οποία, ωστόσο, αναφέρθηκε μόνο από μια εκπαιδευτικό. Συγκεκριμένα:

«δεν καταλάβαιναν ότι η βυζαντινή αυτοκρατορία ήταν η συνέχεια της ρωμαϊκής... Είδα ότι αυτά τα δύο πράγματα δεν τα συνδύαζαν έτσι. Τα συνδύαζαν ότι, ίσως το έχουμε περάσει και έτσι, ότι το Βυζάντιο ήταν κάτι πολύ ελληνικό, ότι ήταν συνέχεια της ρωμαϊκής αυτοκρατορίας ήθελε ιδιαίτερη προσοχή για να το καταλάβουνε καλά» (15^η συν., γυν.).

Εκτός, όμως, από το χειρισμό των εννοιών, πολλοί εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την έντονη δυσχέρεια των μαθητών/ τριών στη χρονολόγηση και στην τοποθέτηση ιστορικών γεγονότων και ιστορικών περιόδων στη σωστή χρονολογική σειρά.

*«Δεν μπορούν να τα (γεγονότα) τοποθετήσουν χρονικά, σε σειρά» (6^η συν., άνδρ.),
«Να τοποθετήσουν τις χρονολογίες στην ιστορική γραμμή, δηλαδή να είναι στη σωστή σειρά» (9^η συν., γυν.),
«Δυσκολεύονται να βάλουν σε σειρά ιστορικές περιόδους, γεγονότα...» (14^η συν., γυν.)*

Η χρονολόγηση ταυτίζεται τις περισσότερες φορές με την αντιστοίχιση ενός γεγονότος, ενός προσώπου, ενός αντικείμενου με μια συγκεκριμένη χρονολογία, δεξιότητα η οποία απαιτεί και έντονη ικανότητα απομνημόνευσης από την πλευρά των μαθητών/ τριών.

Οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν ότι τα παιδιά δυσκολεύονται:

*«να δώσουν χρονολογία στο γεγονός γιατί μπορεί να ξέρουν το γεγονός αλλά να μη θυμούνται πότε έγινε» (1^η συν., γυν.), δεν μπορούν να
«συνδέσουν την ημερομηνία με το γεγονός στο οποίο αναφέρεται» (9^η συν., γυν.).*

Επιπρόσθετα, δεν μπορούν να

*«τοποθετήσουν ένα πρόσωπο στην περίοδο που έζησε» ή
«ένα αντικείμενο σε μια περίοδο» (11^η συν., γυν.).*

Η πληθώρα των χρονολογιών, των γεγονότων και των ιστορικών προσώπων που αναγράφονται στα σχολικά βιβλία δυσχεραίνουν την κατάσταση.

*«Δυσκολεύονται με τις πολλές χρονολογίες και τα ονόματα» (2^η συν., γυν.),
«πόσο εύκολο είναι να συγκρατούν πολλές χρονολογίες και γεγονότα σε ένα μάθημα;» (29^η συν., γυν.),*

αναρωτιέται μία δασκάλα, και συνεχίζει τοποθετώντας τον εαυτό της στη θέση των παιδιών:

«θυμάμαι σ' ένα μάθημα στη Δ' για τους περσικούς πολέμους που είχε 4-5 μαζί. Τις ξεχνούσα κι εγώ που ήμουν μεγάλη» (29^η συν., γυν.).

Από την άλλη πλευρά, όμως, εντύπωση προκαλεί στους εκπαιδευτικούς, αν και συμβαίνει πολύ συχνά, το γεγονός πως τα παιδιά μπερδεύουν ακόμη και χρονολογίες που αποτελούν ορόσημα στην ελληνική Ιστορία, όπως για παράδειγμα, το 1821, το 1940, το 1973, δηλαδή:

«για σημαντικά γεγονότα λέω, όχι για λεπτομέρειες. Ακόμα μπερδεύουν και το 1821 με το 1940 πολλές φορές και ας κάνουμε και γιορτές» (14^η συν., γυν.), δηλώνοντας πως:

«λίγα είναι τα παιδιά που τους λες 1940, 1821 και μπορούν και το κατανοούν στην Στ τάξη» (5^η συν., γυν.).

Μία δασκάλα που έχει εντοπίσει το ζήτημα αναφέρει:

«στις επετείους μπερδεύονται πολύ, παρόλο που καταναλώνουμε πάρα πολύ χρόνο εκεί» και αναρωτιέται «δεν ξέρω γιατί... φαντάσου στα άλλα που δεν αφιερώνουμε τόσο χρόνο τι γίνεται... το χάος!» (11^η συν., γυν.).

Μια μικρή μερίδα εκπαιδευτικών χαρακτηρίζει ως δυσκολία την αντίληψη μιας γενικότερης αίσθησης του χρόνου, δηλαδή το πόσο πολύ ή λίγο διαρκεί κάτι,

«το πόσο μακριά ή κοντά βρίσκεται κάτι από το σήμερα» (8^η συν., γυν.)

ή το πόσο απέχει μια περίοδος από μία άλλη. Πιο συγκεκριμένα:

«δεν μπορούν να καταλάβουν στο παρελθόν πόσο παλιά μπορεί να ήτανε και πόσα χρόνια έχουν περάσει από τότε μέχρι τώρα» (26^η συν., γυν.).

Τέλος, λίγοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τη σύγκριση διαφόρων εποχών και τον εντοπισμό των ομοιοτήτων και των διαφορών τους ως μια απαιτητική διαδικασία για τους μαθητές/τριες. Ακόμα και η σύγκριση παλαιότερων εποχών με το σήμερα τους δυσκολεύει

«δεν μπορούνε... όσο πιο πίσω πάμε, να καταλάβουνε τις διαφορές που μπορεί να είχαμε με το τώρα» (26^η συν., γυν.).

Ένας δάσκαλος παραθέτει άλλο ένα περιστατικό από την τάξη του:

«μιλούσαμε για τη μάχη των Θερμοπυλών και λέει ένας μαθητής: «δεν έβγαζε ένα οπλοπολυβόλο να τους διαλύσει όλους;» Αυτοί θεωρούν πως ο πόλεμος γινόταν αλλιώς, όπως σήμερα. Αυτή είναι η πιο προσφιλής εικόνα που έχουν στο μυαλό τους για τον πόλεμο, δε σκέφτονται ότι παλιά πολεμούσαν σώμα με σώμα» (3^η συν., άνδρ.).

3.4. Πρακτικές

3.4.1. Χρήση στρατηγικών

Στην ερώτηση που απευθύνθηκε στους εκπαιδευτικούς, αναφορικά με το τι είδους στρατηγικές χρησιμοποιούν στην τάξη, προκειμένου να διδάξουν τον ιστορικό χρόνο, η συντριπτική πλειοψηφία τους έκανε λόγο για τη χρήση της ιστορικής γραμμής.

«Η χρήση της ιστορικής γραμμής είναι το Α και το Ω» (1^η συν., γυν.),
εμπλουτισμένη με:

«εικόνες και λέξεις κλειδιά» (2^η συν., γυν.), συμπληρώνει μία άλλη εκπαιδευτικός.
Ο τρόπος που τη χρησιμοποιεί ο καθένας ποικίλει από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό.

«Κρεμάω κάποια φύλλα Α4 με χρωματιστές εικόνες που δείχνουν διάφορες χρονικές περιόδους σε μια σειρά, η μία πίσω από την άλλη και καθώς κάνουμε τα κομμάτια της Ιστορίας λέμε ότι «είμαστε σ' αυτό το κομμάτι» (5^η συν., γυν.).

«Την έχουμε στον τοίχο και όσο προχωράμε και κάνουμε τα επόμενα μαθήματα, προσθέτουμε τα σημαντικά γεγονότα» (14^η συν., γυν.).

Πολλοί επιλέγουν να την κάνουν μαζί με τα παιδιά

«θα κατασκευάσουμε μαζί με τους μαθητές μια ιστοριογραμμή, για να έχουν και οι ίδιοι, γιατί αν πάρουν μέρος στην κατασκευή θα την καταλάβουν καλύτερα» (22^η συν., γυν.).

Η χρήση των ΤΠΕ και η αξιοποίηση των μέσων που παρέχουν αποτελεί για άλλους καλή συμπληρωματική στρατηγική.

«Η εικόνα έχει μεγάλη δύναμη» (12^η συν., γυν.),
ενώ τα βίντεο *«κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών» (28^η συν., άνδρ.).*

Μέσω της δημιουργίας

«ψηφιακών ιστορικών γραμμών, με αντίστοιχες εφαρμογές» (23^η συν., άνδρ.), το μάθημα γίνεται «πιο ενδιαφέρον» (12^η συν., γυν.).

Βέβαια, όπως τονίζει μια εκπαιδευτικός, η εικόνα καλό είναι να μη διαχωρίζεται από την αφήγηση, γιατί

«μπορείς να πεις πιο δύσκολα πράγματα με απλές φράσεις, απλοποίηση του λόγου, σαν παραμύθι. Τους λείπει αυτό. Λέω παραμύθια συνέχεια. Το τάμπλετ δεν μπορεί να το δώσει αυτό. Έχουν μεγάλη ανάγκη να ακούσουν» (12^η συν., γυν.).

Στην ίδια λογική με την ιστορική γραμμή είναι και η δραστηριότητα:

«το κουτί του χρόνου», όπου «μέσα στο κουτί υπάρχουν κάρτες με γεγονότα και τα βάζουν σε μια σειρά σαν παιχνίδι- επανάληψη», αλλά και η «καταγραφή ημερολογίου με τα σημαντικά γεγονότα» (2^η συν., γυν.).

Ορισμένοι, που δεν κατασκευάζουν ιστορική γραμμή, χρησιμοποιούν αυτή που

*«υπάρχει στα διδακτικά βιβλία» (6^η συν., άνδρ.),
αλλά σχεδιάζουν και στον πίνακα,*

*«τη σχεδιάζω και βάζω τη Γέννηση του Χριστού, τότε που ξεκίνησε ο υποτιθέμενος
αναπτυγμένος δυτικός κόσμος και χωρίζουμε σε διαστήματα 100 χρόνων, αιώνες»
(3^η συν., άνδρ.).*

Με βάση την ιστορική γραμμή μπορούν να διατυπωθούν ερωτήσεις όπου οι μαθητές/τριες καλούνται να προχωρήσουν και σε μαθηματικούς υπολογισμούς, δηλαδή:

*«ανάλογα με τα γεγονότα λέμε πόσα χρόνια πριν και μετά είναι από το προηγούμενο
και το επόμενο γεγονός»(9^η συν., γυν.) ή ακόμη και
«ερωτήσεις για την ηλικία ηρώων και παιχνίδια με αυτό π. χ. πόσο χρόνων θα ήταν
σήμερα αν ζούσε ο Κολοκοτρώνης» (2^η συν., γυν.).*

Επίσης, για την κατανόηση της αίσθησης του χρόνου, το πόσο πολύ ή λίγο είναι, προτάθηκε η χρήση του αριθμητήριο, ειδικά στις μικρές τάξεις που τα παιδιά

*«δεν ξέρουν τι θα πει ένας αιώνας, είναι μια λέξη μόνο. Βλέπουν τις μπίλιες και
καταλαβαίνουν ότι ένας χρόνος είναι μια μπίλια και ότι ο αιώνας έχει πολλές
μπίλιες» (8^η συν., γυν.).*

Αρκετοί δάσκαλοι υποστηρίζουν πως βοηθητικά θα μπορούσαν να είναι τα σχεδιαγράμματα:

*«σε κάθε μάθημα, με το τι συνέβη σε κάθε χρονική περίοδο και υπογράμμιση...»
(24^η συν., γυν.)*

και οι εννοιολογικοί χάρτες. Επιπλέον, μπορούν να αξιοποιηθούν και

*«Φυλλάδια εργασιών με σχετικές δραστηριότητες» (2^η συν., γυν.), όπως
«αντιστοιχίσεις γεγονότων και χρονολογιών» (11^η συν., γυν.), κυρίως σε
επαναληπτικά τεστ.*

Άλλη μία στρατηγική είναι η σύνδεση του μαθήματος με το προηγούμενο, και, όπως αναφέρει μια δασκάλα,

*«πριν από κάθε μάθημα αναφορά στο μηδέν (0) και που βρισκόμαστε π. Χ. ή μ. Χ.»
(2^η συν., γυν.).*

Καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς

*«το ιστορικό γεγονός το οποίο διδάσκουμε, πριν από αυτό, το συνδέουμε με τα
προηγούμενα, όχι με τα επόμενα. Δηλαδή, είναι ένα κομματάκι του παζλ της
γραμμής» (19^η συν., άνδρ.).*

Η παραπάνω στρατηγική συνδυάζεται με τη συχνή επανάληψη

«και συχνά γυρνάμε πίσω και τα ξαναλέμε» (14^η συν., γυν.).

Η δεξιότητα σύνδεσης προηγούμενου - επόμενου και τοποθέτησης γεγονότων σε σειρά μπορεί να ενισχυθεί και με δραστηριότητες σε άλλα μαθήματα, όπως η Γλώσσα, με το:

«να φτιάξουν ένα κόμικ, ανά δύο, ανά τρεις και να υπάρχει μια συνέχεια στην ιστορία, τι έγινε πρώτο, τι έγινε δεύτερο. Η διαβάζω ένα κείμενο και βάζουν στα κουτάκια τον αριθμό, αριθμούν τα γεγονότα» (13^η συν., γυν.).

Μέσω της επανάληψης μπορεί να επιτευχθεί και η απομνημόνευση σημαντικών χρονολογιών, τις οποίες

«πρέπει να τις μάθουν και να τις κρατάνε καλά» (3^η συν., άνδρ.).

«Τονίζουμε τα πολύ σημαντικά γεγονότα, τις πολύ σημαντικές χρονολογίες»3., «όπως το 1821, το 1940 και κάποιες άλλες να τις μάθουν απ' έξω» (30^η συν., άνδρ.).

«Μερικές φορές κάνουμε επανάληψη γεγονότα με χρονολογίες με μορφή παιχνιδιού, προφορικά λέω γεγονότα και πρέπει να πουν γρήγορα τις χρονολογίες» (14^η συν., γυν.).

Σημαντική θεωρείται, επίσης, και η σύγκριση διαφορετικών περιόδων, δηλαδή:

«σ' αυτή τη χρονική περίοδο τι κοινωνική οργάνωση έχουμε, τι πολίτευμα, τι ασχολίες, στην άλλη τι έγινε, πώς εξελίχθηκαν τα πράγματα» (7^η συν., γυν.).

Στην οπτικοποίηση των διαφορών ώστε να μείνουν στη μνήμη τους μπορούν να συμβάλουν και οι δραστηριότητες ζωγραφικής

«να ζωγραφίσουν μια σκηνή από κάποια περίοδο, πώς νομίζουν ότι θα ήταν μια εποχή, μια περίοδος» (14^η συν., γυν.).

Η αξιοποίηση του προσωπικού παρελθόντος και των εμπειριών των παιδιών επισημάνθηκε ως στρατηγική.

«Ερωτήσεις που να έχουν σχέση με το δικό τους παρελθόν, με την οικογένεια, με πληροφορίες από το σπίτι, παίρνοντας ένα γεγονός από το μάθημα να το αναπτύξουμε, να το αναλύσουμε, να το δραματοποιήσουμε. Πάντως δράσεις που να απαιτούν την εμπλοκή των παιδιών» (21^η συν., γυν.).

Με αυτό τον τρόπο το παιδί μπορεί να οδηγηθεί και στο:

«να συνδέει την οικογένεια με γεγονότα ευρύτερα» (8^η συν., γυν.).

Τέλος, μια αξιοσημείωτη πρακτική που καταγράφηκε είναι η αφιέρωση ενός αριθμού εισαγωγικών μαθημάτων στην αρχή κάθε χρονιάς, με σκοπό μια σύντομη ανασκόπηση της Ιστορίας από τότε που εμφανίστηκε ο άνθρωπος στη Γη μέχρι και τη σημερινή εποχή. Όπως επισημαίνει ο δάσκαλος:

«ορίζουμε αυτό ως αρχή της ιστορίας του ανθρώπου και προσπαθώ να τους βάλω και σχηματοποιημένα, δηλαδή τότε είναι το 800 π. Χ., τότε είναι το 500... και τα κενά που χρησιμοποιώ στη γραμμή, προσπαθώ να είναι ανάλογα με τα μεγέθη... και

ανά τακτά χρονικά διαστήματα, μέσα στο μάθημα, ανακαλώ, να έχουν στο μυαλό τους αυτή τη διάταξη» (19^η συν., άνδρ.).

3.4.2. Μαθήματα που μπορούν να αξιοποιηθούν

Ο ιστορικός χρόνος δε διδάσκεται μόνο μέσα από το μάθημα της Ιστορίας. Υπάρχει ένα πλήθος μαθημάτων που μπορούν να αξιοποιηθούν και να χρησιμοποιηθούν, προκειμένου να βελτιωθεί και η κατανόηση του ιστορικού χρόνου. Οι εκπαιδευτικοί έδωσαν ιδέες για τα μαθήματα που μπορούν να συμβάλουν προς αυτή την κατεύθυνση.

Σχεδόν όλοι τόνισαν τη χρησιμότητα των Μαθηματικών, ξεκινώντας με το:

*«να διαβάζουν αριθμούς» (8^η συν., γυν.) και
«με το να μάθουν τη σειρά των αριθμών, ποιος προηγείται και ποιος έπεται» (2^η συν., γυν.).*

Επίσης, με «προβλήματα χρόνου» (4^η συν., άνδρ.) ή

«με προβλήματα με ηλικίες» (2^η συν., γυν.).

«Υπάρχουν ασκήσεις στα Μαθηματικά «από τους Ολυμπιακούς Αγώνες της παλιάς εποχής ως τώρα πόσα χρόνια πέρασαν;», «καταργήθηκαν επί Θεοδοσίου και έγιναν ξανά το 1896. Πόσα χρόνια πέρασαν;» και πρέπει να κάνεις τις αφαιρέσεις» (8^η συν., γυν.).

Επίσης, με τα Μαθηματικά, μαθαίνουν:

«να κάνουν πράξεις και να δουν πότε έγινε κάτι ή πόσο απέχει από το σήμερα... αλλά και να κάνουν και έλεγχο γιατί βγάζουν ένα αποτέλεσμα και δε σκέφτονται αν μπορεί να ισχύει όντως» (14^η συν., γυν.).

Βασικό είναι και να κατανοήσουν πως για να υπολογίσω μια περίοδο που εμπεριέχει και χρόνια από την προ Χριστού περίοδο, πρέπει να κάνω πρόσθεση, όπως επισημαίνει μια εκπαιδευτικός

«με τις χρονολογίες στο π.Χ. να καταλάβουν ότι χρειάζεται πρόσθεση» (8^η συν., γυν.).

Ακόμη, με το να μάθουν σε πόσα χρόνια αντιστοιχεί ένας αιώνας, μια χιλιετία, μια δεκαετία, αλλά και

«για τη διάρκεια χρονικών περιόδων» (7^η συν., γυν.).

Γενικά, μέσα από τις πράξεις των Μαθηματικών

«εντοπίζουν χρονικά πρώτα τον εαυτό τους και μετά την οικογένεια και μετά τον υπόλοιπο κόσμο» (12^η συν., γυν.).

Πολλοί ήταν και αυτοί που πιστεύουν πως η Γλώσσα μπορεί να βοηθήσει, καθώς μέσα από τη Γραμματική και τις ασκήσεις της, τα παιδιά μπορούν να διακρίνουν το παρελθόν, από το παρόν και το μέλλον. Η Γραμματική συμβάλλει, με τη

«διάκριση σε παροντικούς, παρελθοντικούς, μελλοντικούς» (3^η συν., άνδρ.) χρόνους, μέσα από

«την μετατροπή κειμένου από το παρόν στο παρελθόν» (11^η συν., γυν.), με «την εκμάθηση των χρόνων ώστε να μπορούν να αναφέρονται σε γεγονότα χρησιμοποιώντας το σωστό χρόνο, δηλαδή υπερσυντέλικο για κάτι που είχε γίνει πριν από κάτι άλλο, αόριστο για κάτι που έγινε στο παρελθόν μια φορά» (7^η συν., γυν.),

«με το μάθουν να χρησιμοποιούν τους χρόνους και να αναγνωρίζουν πότε έγινε τι» (2^η συν., γυν.), αλλά και

«με το να μάθουν να χρησιμοποιούν σωστά κάποιες λέξεις και φράσεις που αναφέρονται στο χρόνο, όπως χρονικά επιρρήματα, χρονικές φράσεις» (14^η συν., γυν.).

Επιπρόσθετα, στο μάθημα της Γλώσσας αλλά και μέσω του Ανθολογίου και της Έκθεσης, τα παιδιά εξοικειώνονται με την αφήγηση

«με σωστή χρήση χρόνων» (11^η συν., γυν.), αλλά και

«σε επίπεδο προφορικής ή γραπτής αναφοράς ενός γεγονότος, που έχει αρχή, μέση, τέλος, ξεκινάει από κάπου, εξελίσσεται και τελειώνει, ειδικά στη Έκθεση που πρέπει να αφηγηθούμε τα γεγονότα με τη σειρά χρονικά» (24^η συν., γυν.).

Η επιλογή κειμένων μέσα από το Ανθολόγιο

«που έρχονται και κολλάνε στα γεγονότα που διδάσκονται» (16^η συν., γυν.) στο μάθημα της Ιστορίας,

«σε ποια χρονική περίοδο αντιστοιχεί από αυτά που έχουμε διδαχθεί» (16^η συν., γυν.), «μαθήματα ή κείμενα γύρω από τα ιστορικά γεγονότα τα οποία διδάσκεις» (19^η συν., άνδρ.), αλλά και

«τα επετειακά μαθήματα» (25^η συν., γυν.).

Οι μαθητές καλούνται, μ' αυτόν τον τρόπο να

«εντάξουν σε χωροχρονικό πλαίσιο» (28^η συν., άνδρ.) τα κείμενα.

Τέλος, μέσα από τη Γλώσσα και τις

«στρατηγικές ανάγνωσης, τις οποίες ήδη χρησιμοποιούμε εκεί» (23^η συν., άνδρ.), γίνεται η «επεξεργασία και ανάλυση των ιστορικών κειμένων» (23^η συν., άνδρ.), αλλά και η κατανόηση του λεξιλογίου «που έχει σχέση με το χρόνο» (20^η συν., γυν.).

Σχεδόν οι μισοί δάσκαλοι αναφέρθηκαν και στα Θρησκευτικά, συνδέοντάς τα με

«την εναλλαγή π.Χ- μ.Χ.» (4^η συν., άνδρ.), με
«το μηδέν (0) το σημείο αναφοράς, τη Γέννηση του Χριστού» (6^η συν., άνδρ.).
«Έχουν στο μυαλό τους την πορεία της ζωής του Χριστού, και μπορούν να κάνουν το
διαχωρισμό» (10^η συν., γυν.),
τι έγινε, δηλαδή, πριν γεννηθεί ο Χριστός και τι μετά.

Αρκετοί ήταν οι εκπαιδευτικοί που τονίζουν τη σημασία της Μελέτης Περιβάλλοντος, στις μικρές τάξεις. Μέσα από το συγκεκριμένο μάθημα τα παιδιά μαθαίνουν, αρχικά για το χρόνο

«τι σημαίνει χρόνος, με τι μετριέται και τα λοιπά...» (24^η συν., γυν.).
Επίσης, μαθαίνουν για τη δική τους προσωπική ιστορία μέσα από δραστηριότητες, όπως το

«γενεαλογικό δέντρο» (24^η συν., γυν.).
Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν

«τις αλλαγές στον τόπο τους» (2^η συν., γυν.) και να μιλήσουν για τις αλλαγές, όπως «πχ πώς γινόταν τα γεφύρια παλιά και πώς τώρα» (3^η συν., άνδρ.).

Η Μελέτη μπορεί να συνδυαστεί και με

«διαθεματική προσέγγιση κάποιων ενοτήτων της Ιστορίας» (28^η συν., άνδρ.), καθώς επίσης και «με επισκέψεις σε μουσεία» (12^η συν., γυν.)

Εξίσου σημαντικές ήταν και οι αναφορές για τα Εικαστικά. Οι μαθητές/τριες με το

«να ζωγραφίζουν διαφορετικές περιόδους» (7^η συν., γυν.),
οδηγούνται στο να κάνουν τις συγκρίσεις και να εντοπίσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές,

«για παράδειγμα... τη δεκαετία εκείνη πώς ζούσαν οι άνθρωποι, τι χρησιμοποιούσαν παλιά και τι σήμερα;» (11^η συν., γυν.).

Στο πλαίσιο του μαθήματος μπορούν, επίσης, να αξιοποιηθούν

«διάφοροι πίνακες ζωγραφικής, ακόμη και από τις παλιές βραχογραφίες, από τα σπήλαια που ζωγράφιζαν στο βράχο μέχρι σύγχρονοι πίνακες με αφηρημένη τέχνη» (5^η συν., γυν.),

ώστε να τους εντάξουν στην αντίστοιχη περίοδο και έτσι

«ή να συνδέσουν κάθε περίοδο με κάποια συγκεκριμένα πράγματα» (21^η συν., γυν.).

Το μάθημα της Γεωγραφίας συγκέντρωσε κάποιες αναφορές. Οι μαθητές/τριες με το

«να συνδέουν το γεγονός με τον τόπο, π.χ. ο Μ. Αλέξανδρος ποιες χώρες κατέκτησε» (1^η συν., γυν.),

καθιστά το γεγονός πιο οικείο. Αν δε γίνει αυτή η σύνδεση, υποστηρίζει η εκπαιδευτικός

«μπορεί να το ξεχάσουμε» (1^η συν., γυν.).

Πολύ λίγες αναφορές συγκεντρώνουν μαθήματα όπως η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, η Φυσική, η Θεατρική Αγωγή, οι ΤΠΕ, η Γυμναστική, η Μουσική και η Ευέλικτη Ζώνη.

Η ΚΠΑ με την εκμάθηση των πολιτευμάτων κάθε εποχής, για παράδειγμα

«τότε είχαμε βασιλεία, τότε δικτατορία...» (2^η συν., γυν.), ή

«500π. Χ. ψήφιζαν έτσι και σήμερα έτσι» (3^η συν., άνδρ.),

με την έννοια της σύγκρισης διαφορετικών εποχών και των χαρακτηριστικών τους.

Η Φυσική

«Με κάποιες δραστηριότητες που αναφέρονται στο χρόνο, πώς τον μετράμε ή με το πότε έγιναν διάφορες εφευρέσεις...» (26^η συν., γυν.).

Η Θεατρική Αγωγή με δραστηριότητες όπως

«να παίζουν το μάθημα της Ιστορίας, να αναθέσεις κάποιους ρόλους ή να τους βγάλουν μόνοι τους αν είναι μεγάλα παιδιά και να πεις «εσείς θα πρέπει να παρουσιάσετε αυτή τη σκηνή, αυτό το κομμάτι, εσείς το άλλο», και μετά να τα βάλουν και σε μια σειρά» (13^η συν., γυν.).

Η Γυμναστική, με

«παιχνίδια από άλλες εποχές» (2^η συν., γυν.),

οι ΤΠΕ γιατί

«κάνουν πιο ευχάριστη τη μάθηση και μπορούν να το μάθουν καλύτερα» (29^η συν., γυν.)

και η Μουσική και η Ευέλικτη Ζώνη, χωρίς κάποια αιτιολόγηση.

3.4.3. Είδη βοηθητικού υλικού

Η συγκεκριμένη κατηγορία αναφέρεται στο εκπαιδευτικό υλικό που οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως βοηθάει περισσότερο τους μαθητές/τριες να κατανοήσουν τον ιστορικό χρόνο. Το οπτικοακουστικό υλικό φαίνεται να είναι πρώτο στις προτιμήσεις τους. Οι εικόνες θεωρούνται περισσότερο βοηθητικές γιατί τα παιδιά

«όταν βλέπουν κάτι το εντυπώνουν καλύτερα» (7^η συν., γυν.), σε σχέση με το να διαβάσουν ένα κείμενο,

«γιατί η εικόνα είναι αυτή που μένει πιο πολύ στα παιδιά» (11^η συν., γυν.),

αλλά χρειάζεται και τον ανάλογο τρόπο που θα παρουσιαστεί για

«να τους προκαλέσει εντύπωση» (11^η συν., γυν.).

Δεν είναι τυχαία και η αντίληψη που επικρατεί για τις εικόνες πως

«μια εικόνα χίλιες λέξεις» (29^η συν., γυν.).

Τώρα, όσον αφορά στο είδος των εικόνων,

«ακόμα και εικόνες μόδας με το ντύσιμο, από τα αρχαία, το τομάρι που φορούσαν παλιά, το χιτώνα κι αυτό θα βοηθούσε. Αυθεντικό υλικό» (5^η συν., γυν.).

Το ίδιο μπορεί να επιτευχθεί και με την προβολή ενός βίντεο

«από τις εποχές... από το μάθημα που κάνουνε» (26^η συν., γυν.).

Υποστηρικτικά μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ο χάρτης, καθώς

«υπάρχουν χάρτες που δείχνουν πώς ήταν η αυτοκρατορία πριν, πώς ήταν μετά» (20^η συν., γυν.) και μ' αυτόν τον τρόπο αφού «δουν και το υπόμνημα και που αναφέρονται «μπορούν να κάνουν και συνδέσεις της τοποθεσίας με την αντίστοιχη χρονολογία» (3^η συν., άνδρ.).

Βέβαια, ο συνδυασμός εικόνας και κειμένου ή αφήγησης λειτουργεί ακόμα πιο αποτελεσματικά κατά τη γνώμη των περισσότερων εκπαιδευτικών, καθώς

«τι ωφελεί να δείξεις μια εικόνα αν δεν κάνεις μια αφήγηση για να πεις σε ποια περίοδο ανήκει, να τη συνδέσουν με κάτι για να τους μείνει. Από την άλλη, αν απλά μιλάς και δε βλέπουν και κάτι δε θα τους μείνει για πολύ» (14^η συν., γυν.).

Τα σχεδιαγράμματα αναφέρονται, επίσης, χωρίς, ωστόσο, να αιτιολογείται μια τέτοια επιλογή και οι ιστορικές γραμμές που θα αναλυθούν εκτενέστερα τα οι αιτίες της επιλογής τους. Οι πηγές, αναφέρονται, επίσης,

«γιατί αν ξέραν ότι την Ιλιάδα και την Οδύσσεια την έγραψε γύρω στο 750 π.Χ. θα πηγαίνει το μυαλό τους εκεί» (3^η συν., άνδρ.).

Λίγοι είναι αυτοί που μιλάνε για διαδραστικό υλικό, όπως λογισμικά και εικονικές περιηγήσεις, αξιοποιώντας με αυτόν τον τρόπο τις δυνατότητες που παρέχουν οι Νέες Τεχνολογίες και στον τομέα της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με έναν εκπαιδευτικό:

«οι μαθητές υποβοηθούνται ιδιαίτερα μέσα από διαδραστικές ασκήσεις, λογισμικά ή ψηφιακές πλατφόρμες που τους επιτρέπουν να περιηγηθούν εικονικά, ενώ ταυτόχρονα η μάθηση αποκτά παιγνιώδη χαρακτήρα» (23^η συν., άνδρ.).

Τέλος, ακόμη πιο λίγες είναι οι αναφορές που γίνονται στις βιωματικές δράσεις, ως βοηθητικό υλικό για τους μαθητές/τριες. Σε αυτές εντάσσονται:

«τα θεατρικά, τα ποιήματα, τραγούδια» (1^η συν., γυν.),

που βοηθούν στη γενικότερη κατανόηση της Ιστορίας αλλά και

«επισκέψεις σε μουσειά, αρχαιολογικές περιοχές» (2^η συν., γυν.).

3.4.4. Διερεύνηση προηγούμενων γνώσεων μαθητών/ τριών

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως στην ερώτηση κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί διερευνούν τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών/τριών σχετικά με τον ιστορικό χρόνο οι μισοί απάντησαν πως δεν το έχουν κάνει ως σήμερα. Οι περισσότεροι από αυτούς που απάντησαν πως δεν το έχουν κάνει ποτέ, αιτιολόγησαν την απάντησή τους λέγοντας πως, δεν είναι εύκολο

«ειδικά όταν μας πιέζει ο χρόνος και το αναλυτικό πρόγραμμα, κυρίως στα ολιγοθέσια σχολεία» (29^η συν., γυν.).

Παρόλα αυτά, το θεωρούν πολύ καλή ιδέα ώστε να το εντάξουν στη διδασκαλία τους κάποια άλλη χρονιά,

«δεν το κάνω, αλλά πιστεύω ότι θα ήταν πολύ σωστό να γίνει.»(26^η συν., γυν.), και «μου δίνεις ιδέα για άλλη χρονιά» (3^η συν., άνδρ.).

Από τους υπόλοιπους μισούς οι περισσότεροι απάντησαν πως το κάνουν με τη μορφή σύντομης αναφοράς, περίληψης, της ύλης της προηγούμενης χρονιάς,

«για να δεις που ακριβώς βρίσκονται, τι έχουν κατακτήσει από τη προηγούμενη χρονιά, ποια γεγονότα σημαντικά συγκράτησαν και να αρχίσεις από 'κει, τι έγινε μετά, το συνδέεις», «για να τα έχουν σε σειρά στο μυαλό τους» (27^η συν., άνδρ.).

Κάποιοι εκπαιδευτικοί τονίζουν τη σημασία του να γνωρίζουν τα παιδιά κάποια σημαντικά γεγονότα του παρελθόντος, ως προϋπάρχουσες γνώσεις, για παράδειγμα:

«τις διάφορες γιορτές στο σχολείο, προσπαθώ να δω αν μπορούνε να τα τοποθετήσουνε σε σχέση με τη δική τους γέννηση, το παρόν. Πριν πόσα χρόνια νομίζουν ότι έγινε, γιατί πολλά παιδιά θεωρούν ότι ή κάτι έγινε πάρα πολλά παλιά, δεν έχουν αίσθηση του χρόνου, πόσο παλιά έγινε κάτι» (7^η συν., γυν.).

Και συνεχίζοντας, ένα βήμα παραπέρα, αν μπορούν να τοποθετήσουν τέτοια γεγονότα ορόσημα στη σειρά σε μια ιστορική γραμμή, κάνοντας

«μια αναπαράσταση του χρόνου, ό, τι έχουμε πει στον πίνακα και τοποθετούμε τα βασικά γεγονότα» (8^η συν., γυν.).

3.4.5. Αξιολόγηση κατανόησης ιστορικού χρόνου

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν σχετικά με τους τρόπους που χρησιμοποιούν προκειμένου να αξιολογήσουν κατά πόσο οι μαθητές/τριες έχουν κατανοήσει τον ιστορικό χρόνο. Ανάμεσα στους τρόπους αξιολόγησης που χρησιμοποιούν συμπεριλαμβάνονται τόσο γραπτές όσο και προφορικές ερωτήσεις. Αναλυτικά, σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν ως τρόπο αξιολόγησης το να ζητάνε από

τους/ τις μαθητές/τριες να αντιστοιχίσουν γεγονότα με χρονολογίες, λέγοντας χαρακτηριστικά πως:

«στα τεστ πάντα υπάρχει μια ερώτηση αντιστοίχισης με τα ιστορικά γεγονότα» (4^η συν., άνδρ.).

Μεγάλο μέρος τους απάντησε πως σαν μέσο αξιολόγησης, αναθέτουν στα παιδιά να τοποθετήσουν γεγονότα στη σωστή χρονολογική σειρά ή να συμπληρώσουν κάποια ιστορική γραμμή. Ζητάνε να βάλουν

«τα γεγονότα σε μια σειρά, σημαντικά πάντα γεγονότα, ποιο έγινε πρώτο, ποιο δεύτερο, ποιο τρίτο» (12^η συν., γυν.), λέγοντας

«ποια προηγήθηκαν ποιών» (5^η συν., γυν.). Επίσης, συχνά ζητείται να γίνει

«τοποθέτηση ημερομηνιών πάνω στην ιστορική γραμμή» (1^η συν., γυν.), καθώς επίσης και άλλες δραστηριότητες, όπως

«να συμπληρώσουν τα γεγονότα σε μια ιστορική γραμμή» (20^η συν., γυν.) ή λιγότερες φορές

η *«δημιουργία γραμμής από τον ίδιο το μαθητή στον πίνακα της τάξης»* (22^η συν., γυν.).

Πολλοί ήταν και αυτοί που ανέφεραν πως ζητάνε από τα παιδιά να θυμηθούν συγκεκριμένες χρονολογίες και γεγονότα που αναφέρθηκαν σε προηγούμενα μαθήματα και να τα συνδέσουν μεταξύ τους, ως προηγούμενο και επόμενο. Πιο συχνά εντοπίζεται κατά την εξέταση του μαθήματος και σχετίζεται με την ικανότητα απομνημόνευσης των μαθητών/τριών. Ωστόσο, έμφαση δίνουν μόνο στις πιο σημαντικές ημερομηνίες και όχι σε όλες όσες αναφέρονται στο εκάστοτε μάθημα. Σύμφωνα με τις αναφορές των εκπαιδευτικών η αξιολόγηση της κατανόησης του ιστορικού χρόνου γίνεται

«στην εξέταση του μαθήματος όταν ζητάω να μου πουν πότε έγινε κάτι, κυρίως τα πιο σημαντικά, όχι τις λεπτομέρειες» (14^η συν., γυν.), ή όταν ζητάνε να

«αναφέρουν πότε έγινε το γεγονός, μόνο στις πιο σημαντικές ημερομηνίες» (4^η συν., άνδρ.).

Γενικά, σημαντικό ρόλο στο να θυμούνται τα παιδιά και να κατανοήσουν τον ιστορικό χρόνο παίζει η

«συχνή προφορική επανάληψη» (16^η συν., γυν.).

Ανάμεσα στα γεγονότα που αξιολογούνται ως σημαντικά και ζητούνται από τους εκπαιδευτικούς είναι κάποια ορόσημα, όπως οι χρονολογίες των εθνικών επετείων που πολύ συχνά συγχέουν οι μαθητές/τριες, γεγονός που προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς. Μία δασκάλα αναφέρει χαρακτηριστικά:

«επιμένω λίγο περισσότερο στις επετείους γιατί μπερδεύονται πολύ, παρόλο που καταναλώνουμε πάρα πολύ χρόνο εκεί. Δεν ξέρω γιατί... φαντάσου στα άλλα που δεν αφιερώνουμε τόσο χρόνο τι γίνεται... το χάος!» (11^η συν., γυν.).

Πέρα, λοιπόν, από το να ανακαλούν χρονολογίες, να τις συνδέουν με γεγονότα και να τοποθετούν τα γεγονότα σε σωστή χρονολογική σειρά ένας μόνο εκπαιδευτικός ανέφερε πως αξιολογεί τη χρήση εννοιών και λεξιλογίου σχετικού με το χρόνο, κατά πόσο, δηλαδή, το παιδί χρησιμοποιεί

«το κατάλληλο λεξιλόγιο, χρήση ρημάτων, εννοιών» (18^η συν., άνδρ.).

Μία ήταν, επίσης, και η αναφορά για τη σύγκριση των ιστορικών περιόδων, ως τρόπου αξιολόγησης, δηλαδή, οι μαθητές/τριες να μπορούν να

«συγκρίνουν μεταξύ τους τις περιόδους, σε σχέση μ' αυτό που είχαμε μάθει. Μαθαίνουμε για μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο, αν μπορούνε τη συγκρίνουν με την προηγούμενη ή την προπροηγούμενη» (7^η συν., γυν.).

Τέλος, στην αξιολόγηση της κατανόησης του ιστορικού χρόνου εντάσσονται και άλλοι τρεις τρόποι που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Μία κάνει λόγο για το

«κουτί του χρόνου» (2^η συν., γυν.),

ως δραστηριότητα επανάληψης, όπου πρέπει να τοποθετήσουν σωστά χρονολογικά καρτέλες που βρίσκονται στο κουτί, κάτι που αποτελεί μια μορφή παιχνιδιού.

Επιπλέον, μία αναφορά γίνεται στη χρήση της ζωγραφικής,

«στα μικρά παιδιά μπορούμε και με μια ζωγραφιά, πρόσωπα οικογένειας να τα ζωγραφίσουν με σειρά γέννησης» (11^η συν., γυν.).

Μία ακόμη αναφορά γίνεται στη χρήση της λογοτεχνίας και συγκεκριμένα

«με αφορμές από βιβλία ιστορικά, μέσα από τη λογοτεχνία, δηλαδή. Νομίζω ότι είναι πολύ καλή για την κατανόηση του ιστορικού χρόνου και μέσα από τη λογοτεχνία που μιλάει για γεγονότα και ιστορικές περιόδους» (21^η συν., γυν.).

3.4.6. Χρήση ιστορικής γραμμής

Η χρήση της ιστορικής γραμμής κατέχει εξέχουσα θέση στις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να διδάξουν τον ιστορικό χρόνο στους μαθητές/τριες. Αυτό που διαφέρει από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό είναι ο τρόπος που επιλέγει να τη χρησιμοποιήσει στην τάξη και το είδος της. Έτσι, πολλοί επιλέγουν να τη φτιάχνουν μόνοι/ες τους και να την έχουν αναρτημένη σε εμφανές σημείο στην αίθουσα, ως σημείο αναφοράς για τα μαθήματα.

*«Είναι τοποθετημένη πάνω από τον πίνακα» (4^η συν., άνδρ.)
«την κολλάμε... την παρατηρούμε» (5^η συν., γυν.) και
«επισημαίνουμε τα σημαντικά γεγονότα» (10^η συν., γυν.).*

Μια εκπαιδευτικός αναφέρει:

«Κάθε φορά που θα ξεκινήσω να αφηγούμαι ένα μάθημα, θα είμαι μπροστά την ιστορική γραμμή και θα δείχνω σε ποιο ιστορικό σημείο βρισκόμαστε» (24^η συν., γυν.).

Άλλοι επιλέγουν να τη συμπληρώνουν σταδιακά σε κάθε μάθημα.

*«Στην αρχή είναι κενή, χωρίς γεγονότα, άδεια. Στη συνέχεια κάθε φορά που προχωράμε στο μάθημα και συναντάμε ένα ιστορικό γεγονός» (1^η συν., γυν.),
«προσθέτουμε τη χρονολογία και το καινούριο ιστορικό γεγονός» (29^η συν., γυν.).
Δηλαδή, η ιστορική γραμμή
«εμπλουτίζεται προοδευτικά» (23^η συν., άνδρ.),
« σύμφωνα με τη ροή των μαθημάτων» (22^η συν., γυν.).*

Χαρακτηριστικά αναφέρουν πως χρησιμεύει ιδιαίτερα και σαν επανάληψη καθώς:

«διδάσκοντας τα επόμενα γεγονότα, κάνω μια αναδρομή και ξανά τα βλέπουμε σε σχέση με τα προηγούμενα» (8^η συν., γυν.).

Κάποιοι, που δεν την έχουν μόνιμα τοποθετημένη στον τοίχο, τη ζωγραφίζουν, όποτε κρίνεται απαραίτητο στον πίνακα. Είτε στην αρχή της κάθε χρονιάς

«όποια τάξη και να πάρω, στον πίνακα κάνω μία ιστορική γραμμή» (19^η συν., άνδρ.),

είτε όποτε χρειάζεται κατά τη διάρκεια του μαθήματος,

«την ώρα που διδάσκαμε έκανα κάποια ιστορική γραμμή στον πίνακα» (13^η συν., γυν.),

χρησιμεύει για να τοποθετηθούν καλύτερα τα παιδιά στο χρόνο και να συνδέσουν τα γεγονότα.

Λίγοι είναι και αυτοί που χρησιμοποιούν μόνο την ιστορική γραμμή που αποτυπώνεται στο σχολικό βιβλίο, κάνουν, δηλαδή,

«χρήση της ιστορικής γραμμής του βιβλίου» (11^η συν., γυν.).

Τέλος, μία μόνο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί:

«Καρτέλες που φτιάχνουμε παρέα με τους μαθητές» (2^η συν., γυν.), στην ίδια λογική με αυτή της ιστορικής γραμμής, τις οποίες «ανακατεύουμε και τις ξαναβάζουμε στη σειρά» (2^η συν., γυν.).

3.4.7. Τρόπος δημιουργίας ιστορικής γραμμής

Όσον αφορά, τώρα, στον τρόπο δημιουργίας της ιστορικής γραμμής, η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απαντάει πως κατασκευάζεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Πολλές φορές, όπως ειπώθηκε και προηγουμένως, είναι ήδη αναρτημένη από την αρχή της χρονιάς.

Λίγοι είναι αυτοί που δίνουν πρωτοβουλία στους μαθητές/τριες, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στην κατασκευή της, αν και αναγνωρίζουν τη σημασία του να γίνεται μαζί με τους μαθητές/τριες, αφού:

«τα ίδια τα παιδιά είναι πιο σημαντικό να το κάνουν από το να το κάνει ο εκπαιδευτικός» (7^η συν., γυν.).

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί, σχεδιάζουν μια γραμμή με τις σημαντικότερες χρονολογίες και τα παιδιά

«μπορούν να φτιάξουν το καρτελάκι μόνα τους και είναι πάντα εκεί τοποθετημένο σαν σημείο αναφοράς» (1^η συν., γυν.). Άλλοι φτιάχνουν καρτέλες

«παρέα με τους μαθητές», κολλώντας πάνω

«μια-δυο σχετικές εικόνες που κόβουμε από παλιό βιβλίο ή από ίντερνετ, γράφουμε τη χρονολογία και την τοποθετούμε» (2^η συν., γυν.).

Ελάχιστοι αναθέτουν μια τέτοια δραστηριότητα στους μαθητές, όπως, για παράδειγμα, μία δασκάλα που πολλές φορές ζητούσε από τα παιδιά να φτιάξουν μια ιστορική γραμμή

«σε δυνάδες... και να την παρουσιάσουν» (13^η συν., γυν.), ώστε να εξοικειωθούν με τη διαδικασία.

Ενδιαφέρουσα είναι και η δραστηριότητα «μπουγάδα της Ιστορίας», που περιγράφει μία εκπαιδευτικός.

«Είχα προετοιμάσει τις χρονολογίες, τους αριθμούς δηλαδή, που θα τους κόλλαγα πάνω στο χαρτί του μέτρου, στη γραμμή που είχα φτιάξει... είχα ετοιμάσει εικόνες, τίτλους από τα γεγονότα και τα τοποθετούσαμε... ήταν ένα παιχνίδι των ομάδων, κάθε ομάδα αναλάμβανε τι θα βάλει, ποιος θα κερδίσει και τα τοποθετούσαν» (16^η συν., γυν.).

3.5 Προτάσεις- Προοπτικές

Στο σημείο αυτό παρουσιάζονται οι προτάσεις των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τη γνώμη των οποίων, θα συνέβαλαν στην καλύτερη κατανόηση του ιστορικού χρόνου από τους μαθητές/τριες. Οι προτάσεις τους απευθύνονται τόσο προς το σχολείο γενικότερα αλλά και προς την οικογένεια. Σε σχέση με το σχολείο προτείνουν τροποποιήσεις στα διδακτικά εγχειρίδια και αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας και τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός τον ιστορικό χρόνο.

Συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών προτείνει αλλαγές κι βελτιώσεις στα διδακτικά εγχειρίδια του μαθήματος της Ιστορίας. Οι εκπαιδευτικοί, με βάση την εμπειρία τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, θεωρούν πως το σημαντικότερο πρόβλημα που εντοπίζουν στα σχολικά βιβλία του μαθήματος είναι ο όγκος της ύλης την οποία πρέπει να διαχειριστούν. Σύμφωνα με τη γνώμη τους, τα βιβλία περιέχουν μια πληθώρα πληροφοριών, ονομάτων και χρονολογιών, με πολλές λεπτομέρειες, με αποτέλεσμα να μη

«μένει τίποτα στα παιδιά, ούτε καν τα πολύ σημαντικά γεγονότα που θα έπρεπε να ξέρουν όλοι, για παράδειγμα το 1821 και το 1940, ή η άλωση και άλλα» (14^η συν., γυν.). Η πρώτη πρότασή τους είναι:

«να μειωθεί η ύλη» (1^η συν., γυν.),

«λιγότερες λεπτομέρειες και περισσότερη ουσία» (5^η συν., γυν.). Με τα βιβλία να:

«περιέχουν λιγότερα γεγονότα και τα πιο σημαντικά, επομένως και λιγότερες ημερομηνίες... θα βοηθούσε να έχουμε περισσότερη κατανόηση του χρόνου σε σχέση με τα γεγονότα» (6^η συν., άνδρ.).

Επίσης, μία ακόμη δυσκολία που επισημαίνουν στα βιβλία είναι πως είναι ο τρόπος που είναι γραμμένα, κάτι που τα καθιστά δυσνόητα, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση σε αυτό που διδάσκεται στην Στ' τάξη. Χαρακτηριστικά, μία εκπαιδευτικός αναφέρει:

«να αλλάζουν τα βιβλία, ειδικά της Στ', το οποίο είναι ένα πολύ δύσκολο βιβλίο, και για τους εκπαιδευτικούς και για τους μαθητές» (24^η συν., γυν.), ενώ μία άλλη συμπληρώνει πως πρέπει

«να γίνουν πιο ευκολονόητα τα διδακτικά εγχειρίδια, να απευθύνονται σε μαθητές και όχι να είναι σαν εγκυκλοπαίδεια. Δεν μπορεί να μη θες παπαγαλία και να έχεις τέτοια κείμενα» (4^η συν., άνδρ.).

Όσον αφορά στα βιβλία, τονίζεται από λίγους εκπαιδευτικούς και η ανάγκη για εμπλουτισμό τους με υλικό που να έχει σχέση με τον ιστορικό χρόνο και να μπορεί να αξιοποιηθεί καλύτερα στην τάξη αλλά και με πιο παιγνιώδη τρόπο. Μία εκπαιδευτικός προτείνει:

«τα βιβλία στις πρώτες σελίδες να έχουνε μία ιστορική γραμμή, από τα πρώτα χρόνια μέχρι το σήμερα, να υπάρχει μία αντίληψη του χρόνου, του ιστορικού χρόνου μέσα στον οποίο ο άνθρωπος έζησε» (19^η συν., άνδρ.) ενώ μία άλλη,

«να εμπλουτιστεί το βιβλίο με εικόνες και με απλές, τύπου παιχνίδι, ασκησούλες, γεγονότα στη σειρά, κρυπτόλεξα, να συνδέσουν ένα γεγονός με χρονολογία μέσα από παιχνίδι» (12^η συν., γυν.).

Η καλύτερη κατανομή της ύλης αποτελεί μία επιπλέον πρόταση, ώστε να υπάρχει μια σειρά στο χρόνο, αφού

«και ένας άνθρωπος μεγαλύτερος να τα διαβάσει του παίρνει λιγάκι μέχρι να τα συνδέσει» (16^η συν., γυν.).

Όλα τα παραπάνω, σε συνδυασμό με το λίγο διδακτικό χρόνο που είναι διαθέσιμος για τη διδασκαλία της Ιστορίας, καθιστούν την κατάσταση πιο δύσκολη. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως:

*«ο χρόνος δε φτάνει» (12^η συν., γυν.), και
«η ύλη μας πιέζει πάντα, θέλουμε να τρέχουμε για να μη χάνουμε μαθήματα...» (5^η συν., γυν.), κάτι το οποίο
«είναι εις βάρος των παιδιών» (5^η συν., γυν.).*

Γι' αυτό, όπως δηλώνει μία δασκάλα

«θα έπρεπε ίσως να γίνεται περισσότερες ώρες την εβδομάδα το μάθημα της Ιστορίας» (26^η συν., γυν.).

Πολλές ήταν και οι αναφορές των εκπαιδευτικών για αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται. Σύμφωνα, λοιπόν, με τη γνώμη τους, πρωτεύον ρόλο κατέχει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε νέες μεθόδους και διδακτικές στρατηγικές. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να

*«επιμορφώνονται σε νέους τρόπους διδασκαλία» (14^η συν., γυν.),
παρακολουθώντας
«σεμινάρια από συγγραφείς ιστορικών βιβλίων και ιστορικούς» (3^η συν., άνδρ.) και
γενικότερα
«να είναι σε μία συνεχή διαδικασία επιμόρφωσης, αυτοβελτίωσης και αναζήτησης
για να μπορέσουν να βοηθήσουν και τους μαθητές τους» (28^η συν., άνδρ.).*

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας πιστεύουν πως πρέπει:

«να δίνεται έμφαση σε πιο γενικά αλλά σημαντικά γεγονότα της Ιστορίας» (2^η συν., γυν.),

«να επιμένουμε, δηλαδή, σε κάποια πράγματα, σε κάποια σημαντικά, και να μην έχουμε ολόκληρη τη χρονιά πολλά πολλά πολλά στοιχεία για μία περίοδο χρονική ιστορική... που στην ουσία, το παιδί δε συγκρατεί τίποτα» (21^η συν., γυν.)

και γενικά να τονίζονται

*«λιγότερες χρονολογίες, οι περισσότεροι σημαντικές τουλάχιστον» (25^η συν., γυν.),
ώστε να μη φτάνουμε στο σημείο να μη*

«μένει τίποτα στα παιδιά, ούτε καν τα πολύ σημαντικά γεγονότα που θα έπρεπε να ξέρουν όλοι, για παράδειγμα το 1821 και το 1940, ή η άλωση και άλλα» (14^η συν., γυν.), όπως τονίζει μία δασκάλα.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν πως δεν επιμένουν όσο χρειάζεται στο να διδάξουν στους μαθητές/τριες τον ιστορικό χρόνο, είτε γιατί το θεωρούν ως

δεδομένο είτε επειδή δε το θεωρούν εξίσου σημαντικό με άλλα. Όπως αναφέρει μία δασκάλα

«δε δίνουν τόση βάση στο αν κατάλαβαν τα παιδιά την ιστορική γραμμή... πιο πολύ δίνουν βάση στα γεγονότα, αν τα λένε σωστά» (13^η συν., γυν.)

και συνεχίζοντας επισημαίνει πως ενώ τα παιδιά δεν ξέρουν κάποιες βασικές έννοιες που σχετίζονται με το χρόνο,

«οι περισσότεροι δάσκαλοι ξεκινάμε και το έχουμε ως δεδομένο» (13^η συν., γυν.)
πως τις ξέρουν. Καλό θα ήταν, επίσης,

«οι εκπαιδευτικοί να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στην κατανόηση του ιστορικού χρόνου και μέσω... σωστής μεθόδου» (19^η συν., άνδρ.), με το να
«επιμείνουν πιο πολύ και να δίνουν μεγαλύτερη βάση» (4^η συν., άνδρ.) στο ζήτημα αυτό.

Τέλος, ορισμένοι τονίζουν τη σημασία της χρήσης εποπτικών μέσων,

«βίντεο, προτζέκτορα στην τάξη» (3^η συν., άνδρ.), ώστε
«να δίνεται η δυνατότητα εμπλουτισμού του μαθήματος με οπτικοακουστικό εκπαιδευτικό υλικό» (28^η συν., άνδρ.), κάτι το οποίο θα συνέβαλε στην
«αύξηση του κινήτρου των μαθητών και του ενδιαφέροντός τους» (2^η συν., γυν.).

Οι προτάσεις που αφορούν στους τρόπους βελτίωσης της διδασκαλίας είναι πολλές και ποικίλλουν. Βοηθητικές μπορούν, επίσης, να φανούν οι συχνές επαναλήψεις αλλά και η

«αναπαράσταση και εικονοποίηση των στοιχείων» (16^η συν., γυν.)
που έχουν σχέση με τον ιστορικό χρόνο, όπως για παράδειγμα οι ιστορικές γραμμές.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τάσσεται υπέρ και χρησιμοποιεί ήδη ιστορική γραμμή στην τάξη. Η συστηματική χρήση της, λοιπόν, αποτελεί μια στρατηγική που προτείνεται. Συγκεκριμένα, προτείνεται η

«τοποθέτηση ιστορικής γραμμής στην τάξη, που να υπάρχει μόνιμα και να εμπλουτίζεται» (8^η συν., γυν.),

η χρήση της οποίας να είναι συχνή και συνεχής,

«να ενταχθεί σε κάθε μάθημα, κάθε φορά που γίνεται η διδασκαλία της Ιστορίας... όχι όποτε θυμόμαστε» (8^η συν., γυν.) και

«να υπάρχει αναρτημένη, γιατί συνηθίζει το μάτι και καταγράφεται και μένει» (16^η συν., γυν.).

Επίσης, καλό θα ήταν να συνοδεύεται η χρήση της με σχετικές δραστηριότητες,

«να γίνονται περισσότερες δραστηριότητες τοποθέτησης γεγονότων πάνω σε ιστορική γραμμή στην τάξη» (27^η συν., άνδρ.) και άλλες όπως

«σειροθέτηση γεγονότων και αντιστοίχιση χρονολογιών- γεγονότων» (8^η συν., γυν.).

Χρήσιμες θα μπορούσαν να αποδειχθούν, σύμφωνα με τη γνώμη μιας εκπαιδευτικού και δραστηριότητες, όπως

«να μαζέψουν παλιά αντικείμενα που χρησιμοποιούν και να κάνουν μια έκθεση π.χ. σίδερο με κάρβουνο και να γράψουν λίγα λόγια γι' αυτό. Συλλογή παιχνιδιών που έπαιζαν παλιά οι παππούδες και οι γιαγιάδες» (8^η συν., γυν.).

Αρκετοί είναι και αυτοί που αναφέρουν τις επισκέψεις σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους ως μια αποδοτική στρατηγική. Μία εκπαιδευτικός τονίζει την ανάγκη να γίνουν οι επισκέψεις σε μουσεία

«πιο εύκολες και λιγότερες γραφειοκρατικές», καθώς επίσης και να συνοδεύονται «με σχετικές βιωματικές δραστηριότητες στο χώρο της επίσκεψης» (2^η συν., γυν.).

Η πρόταση συμπληρώνεται από μία άλλη εκπαιδευτικό που προτείνει

«επισκέψεις σε μουσεία, διαφόρων εποχών, λαογραφικό, βυζαντινό, ρωμαϊκό...» (5^η συν., γυν.),

των οποίων θα προηγείται κάποια προετοιμασία από το σχολείο.

Ενδιαφέρουσα και χρήσιμη για την κατανόηση του ιστορικού χρόνου φάνηκε σε μία εκπαιδευτικό η διάταξη των εκθεμάτων στο «Διαχρονικό» μουσείο της Λάρισας , όπου τα εκθέματα ακολουθούν χρονολογική σειρά...

«ξεκινάει από την προϊστορία, το βυζάντιο και φτάνεις ως το σήμερα» (12^η συν., γυν.).

Επίσης, επισκέψεις θα μπορούσαν να γίνονται και εντός του χώρου του σχολείου

«από ειδικούς όπως αρχαιολόγους, ιστορικούς κλπ» (2^η συν., γυν.).

Οι επισκέψεις σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους συνδέονται άμεσα με τη βιωματική μάθηση και δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να

«γίνουν μικροί ιστορικοί ερευνητές, δηλαδή, να αρχίζουν μόνοι τους να ψάχνουν γεγονότα, μόνοι τους να ανακαλύπτουν τη μάθηση» (22^η συν., γυν.) και γενικότερα «ο ιστορικοί στόχοι είναι πιο κοντά στα ενδιαφέροντα των μαθητών και μπορούν να γίνονται αλληλοσχετίσεις και συγκρίσεις με τη σημερινή πραγματικότητα» (22^η συν., γυν.).

Στην ενίσχυση της

«βιωματική προσέγγισης και της ερευνητικής και συνεργατικής μάθησης» (18^η συν., άνδρ.)

μπορεί να συμβάλει, κατά τη γνώμη ενός εκπαιδευτικού και

«το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας να συνδεθεί στενά με αυτό της Θεατρικής Αγωγής σε όλες τις αντίστοιχες τάξεις και η εκάστοτε πληροφορία να μπορεί να προκύπτει βιωματικά μέσα από θεατρικούς διαλόγους» (23^η συν., άνδρ.).

Στην έρευνα μπορεί να συνδράμει και η λήψη συνεντεύξεων, από τους ίδιους τους μαθητές/τριες,

*«από παππούδες που ήταν αυτόπτες μάρτυρες των γεγονότων» (29^η συν., γυν.)
γιατί, κατά της γνώμη της συγκεκριμένης δασκάλας*

*«το σημαντικό είναι να ζητάνε πληροφορίες από πρόσωπα κοντινά γιατί όταν σου λέει η γιαγιά μια ιστορία δένεσαι περισσότερο συναισθηματικά με τον τόπο σου και την Ιστορία γιατί αγαπάς το πρόσωπο που έζησε την ιστορία» (29^η συν., γυν.),
κάτι το οποίο μπορεί να συνδεθεί με*

«προγράμματα ευέλικτης ζώνης που αφορούν στην τοπική ιστορία» (2^η συν., γυν.).

Ο επιδιωκόμενος στόχος μπορεί να κατακτηθεί πιο εύκολα αν στη διδασκαλία ενταχθούν και χρησιμοποιηθούν σωστά οι Νέες Τεχνολογίες, με δραστηριότητες και λογισμικά, που να έχουν παιγνιώδη μορφή.

Τέλος, οι προτάσεις των εκπαιδευτικών ολοκληρώνονται με απόψεις προς μια γενικότερη αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας. Στο πλαίσιο αυτό της ευρύτερης αλλαγής το πρώτο βήμα θα ήταν

«να ξεκινάμε από απλές έννοιες από πολύ νωρίς, ας πούμε γιατί όχι από την Α' Δημοτικού, όσον αφορά έννοιες χρονικές» (7^η συν., γυν.).

Στη συνέχεια, όπως προτείνει μια άλλη δασκάλα, θα μπορούσε ο ιστορικός χρόνος και οι σχετικές έννοιες

«να γίνεται μια εισαγωγή σε προηγούμενες τάξεις, π.χ. στην Γ' Δημοτικού, που ξεκινούν την Ιστορία, να διδάσκονται από τους δασκάλους στους μαθητές οι έννοιες αυτές και σιγά σιγά να τις κατακτούν και μετά να προχωρούν στην επόμενη τάξη και να μαθαίνουν τη σειρά και αναλυτικά τα γεγονότα... πριν διδαχθούν τα γεγονότα, τα αναλυτικά, τα πολλά που υπάρχουν να γινόντουσαν διάφορες ασκήσεις, όπου τα παιδιά να κατακτούν από πιο μικρές τάξεις κάποιες έννοιες» (13^η συν., γυν.).

Άλλη μια χρήσιμη στροφή, θα ήταν, σύμφωνα με την εκπαιδευτικό να ξεκινάμε από τα βιώματα και τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών/τριών, ξεκινώντας από το τώρα προς το παρελθόν,

«θα μπορούσε να ξεκινήσουμε ίσως από το τώρα, τι συμβαίνει τώρα και σιγά σιγά να προχωρήσουμε προς το παρελθόν. Δηλαδή απ' αυτό που έχει το παιδί σαν προσωπική εμπειρία, μπορεί να το βοηθούσε να καταλάβει καλύτερα τον ιστορικό χρόνο» (7^η συν., γυν.).

Σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών, η οικογένεια θα μπορούσε να συμβάλει, με τη σειρά της, στην κατανόηση του ιστορικού χρόνου, παρέχοντας περισσότερα ερεθίσματα στα παιδιά σε σχέση με το παρελθόν κυρίως με την επίσκεψη σε μουσεία και διάφορους αρχαιολογικούς χώρους.

Επιπλέον, ο ίδιος οι μαθητές/τριες πρέπει να δείχνουν

«περισσότερο ενδιαφέρον» (19^η συν., άνδρ.)
και να βρίσκουν τρόπους ώστε να κατανοούν καλύτερα τα κείμενα στην Ιστορία,
βελτιώνοντας τις αναγνωστικές τους στρατηγικές, με το

*«να εξασκηθούν οι ίδιοι στο να μπορούν να σημειώσουν τα πιο σημαντικά σημεία
του μαθήματος και να αφαιρέσουνε τα περιττά» (24^η συν., γυν.).*

4. Συζήτηση- Συμπεράσματα

Για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε και να εξαχθούν συμπεράσματα από την έρευνα, μελετήθηκε το υλικό που συλλέχθηκε από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, μετά από την ανάλυση των δεδομένων. Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα συμπεράσματα και γίνεται συζήτηση σχετικά με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας σε συνδυασμό με εκείνα άλλων ερευνών που περιλαμβάνονται στη βιβλιογραφία, σχετικά με τις αντιλήψεις που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί και τις πρακτικές που χρησιμοποιούν αναφορικά με τη διδασκαλία του ιστορικού χρόνου. Απόλυτη σύγκριση μεταξύ των ερευνών δεν μπορεί να επιτευχθεί, καθώς στη βιβλιογραφία δεν εντοπίστηκε κάποια με ακριβώς ίδιο περιεχόμενο με την παρούσα.

Το **πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας** (*Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον όρο «ιστορικό χρόνο» στο δημοτικό σχολείο;*) αναφέρεται στη νοηματοδότηση που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη συνέντευξη στον όρο «ιστορικός χρόνος». Από τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας φαίνεται πως η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών συνδέει τον ιστορικό χρόνο με τη χρονολόγηση και την ικανότητα των μαθητών/τριών να τοποθετούν γεγονότα σε σωστή χρονολογική σειρά, με τη βοήθεια κάποιων ημερομηνιών- «ορόσημων», οι οποίες χρειάζονται απομνημόνευση. Λίγο λιγότεροι από τους μισούς αναφέρθηκαν στη διαχείριση από τους μαθητές/τριες εννοιών που σχετίζονται με τον ιστορικό χρόνο, με κυρίαρχη τη σύμβαση «π.Χ.-μ.Χ.», ενώ ακολουθεί το σημείο «μηδέν» και οι έννοιες «πριν- μετά» και «παρελθόν- παρόν- μέλλον». Λίγοι ήταν οι εκπαιδευτικοί που αναφέρθηκαν στην περιοδολόγηση, με έμφαση στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και όχι τόσο στη διάρκειά τους. Τις ίδιες αναφορές συγκεντρώνει και η ένταξη ενός γεγονότος ή ενός προσώπου σε ένα χρονικό πλαίσιο, ενώ το ίδιο λίγες είναι και οι απαντήσεις που αναφέρονται στη διάρκεια του χρόνου, τόσο σε σχέση με τους μαθηματικούς υπολογισμούς που απαιτούνται, όσο και με μια γενικότερη αίσθηση του χρόνου.

Στη βιβλιογραφία έχει επιχειρηθεί η απόδοση ενός ορισμού για τον ιστορικό χρόνο. Κατά τους Thornton & Vukelich (1988) ο ιστορικός χρόνος ορίζεται ως «η ικανότητα να περιγράψεις ένα άτομο, ένα μέρος, ένα τεχνούργημα ή ένα γεγονός του παρελθόντος, χρησιμοποιώντας κάποιου είδους χρονική γλώσσα». Η συγκεκριμένη προσπάθεια ορισμού εμπεριέχει τόσο στοιχεία της δηλωτικής γνώσης, όσο και της μεθοδολογικής, αφού αναφέρεται και στη χρήση «χρονικής γλώσσας», δηλαδή χρονικών εννοιών. Ο ιστορικός χρόνος δεν αφορά μόνο τη χρονολόγηση, που σύμφωνα με τη Hoodles (1996) αποτελεί την ικανότητα των παιδιών να αντιστοιχίζουν γεγονότα και προσωπικότητες με χρονολογίες και ιστορικές περιόδους και να τα τοποθετούν στη σειρά με την οποία συνέβησαν (Masterman & Rogers, 2002), δηλαδή να φτιάχνουν ένα χρονικό γεγονός, ή να γνωρίζουν και επισημαίνουν μία ημερομηνία. Αντίθετα,

είναι μια πιο σύνθετη έννοια, που περιλαμβάνει, κατά τη Sebba (2000, 51-52) τομείς όπως αυτός της «αλλαγής και της συνέχειας», των «αίτιων και συνεπειών» κάποιου γεγονότος, αλλά και τη «γνώση και κατανόηση των βασικών χαρακτηριστικών του παρελθόντος», ώστε, σύμφωνα με τους Lorenc *et al* (2013) αυτό να αποκτήσει νόημα και να μπορεί να ερμηνευθεί. Στην ίδια κατεύθυνση, οι Stow & Haydn (2000,86) τονίζουν τη σημασία τα παιδιά να μπορούν να δίνουν εξηγήσεις και να κατανοούν τις σχέσεις μεταξύ των γεγονότων. Παρατηρούμε, λοιπόν, πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εστιάζει την προσοχή της στην ικανότητα των μαθητών/τριών να τοποθετούν γεγονότα σε σωστή χρονολογική σειρά, με ένα μικρό αριθμό τους να αναφέρεται στη γνώση και το χειρισμό κάποιων εννοιών ή την αίσθηση της διάρκειάς του, κάτι που απέχει πολύ από το ευρύ φάσμα του περιεχομένου του ιστορικού χρόνου με βάση την τρέχουσα επιστημονική συζήτηση.

Σχετικά με το **δεύτερο ερευνητικό μας ερώτημα** (*Ποιες διαφοροποιήσεις βλέπουν στους μαθητές από την Α΄ έως και την Στ΄ Δημοτικού σχετικά με την κατανόηση του ιστορικού χρόνου;*), το οποίο εστιάζει στις διαφοροποιήσεις που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την κατανόηση του ιστορικού χρόνου από τους μαθητές στο φάσμα της σχολικής τους εκπαίδευσης από την Α΄ έως και την Στ΄ Δημοτικού, φαίνεται ότι αυτοί θεωρούν πως σχετίζεται άμεσα με την ηλικία. Συγκεκριμένα, από τις απαντήσεις που έδωσαν, φαίνεται πως η απόδοσή των παιδιών, τόσο στη χρονολόγηση, όσο και στη διαχείριση εννοιών σχετικών με τον ιστορικό χρόνο, βελτιώνεται από τάξη σε τάξη, με μια πιο ολοκληρωμένη αντίληψη να έρχεται στην Στ΄ τάξη.

Η διαπίστωση αυτή, ωστόσο, έρχεται σε αντίθεση με τα πορίσματα των νεότερων ερευνών, σύμφωνα με τις οποίες ακόμα και παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να διακρίνουν, χονδρικά έστω, το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον και να έχουν μια περιορισμένη αντίληψη του ιστορικού χρόνου (Vukelih και Thornton, 1990, Barton και Levstik, 1996, Δημητριάδου, 2002). Σύμφωνα με τα νέα δεδομένα, μπορούμε να συμπεράνουμε πως με βοήθεια και καθοδήγηση μπορεί να υπάρξει βελτίωση, κάτι το οποίο αποσυνδέει την κατανόηση του ιστορικού χρόνου με τη βιολογική ωρίμανση. Ιδιαίτερα σημαντική προς αυτή την κατεύθυνση είναι η εκπαιδευτική διαδικασία, γι' αυτό και καθοριστική κρίνεται η αλλαγή του διδακτικού παραδείγματος (Ρεπούση, 2004, Κόκκινος, 1998, Lorenc *et al*, 2013). Ενδεχομένως, όμως, η διαφοροποίηση αυτή να οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν διαφορετικά την έννοια «ιστορικός χρόνος», απ' ό,τι οι ιστορικοί. Έχοντας στο μυαλό τους πως σχετίζεται κυρίως με την ικανότητα των μαθητών/τριών να σειροθετούν γεγονότα χρονολογικά, συνδέοντάς τη, δηλαδή, κατά κύριο λόγο με τη χρονολόγηση, είναι λογικό να θεωρούν πως η ικανότητα αυτή αναπτύσσεται με το πέρασμα του χρόνου.

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν και για τους **παράγοντες** που θεωρούν ότι επηρεάζουν την κατανόηση του ιστορικού χρόνου

(Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την κατανόηση του ιστορικού χρόνου;). Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί τονίζουν το ρόλο του σχολείου και, ειδικότερα, των μεθόδων και στρατηγικών διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται στην τάξη αλλά και των εποπτικών μέσων.

Φαίνεται να υπάρχει μια συμφωνία ανάμεσα στις απόψεις τους και τις νεότερες έρευνες, αφού, όπως προαναφέρθηκε, έχει αναγνωριστεί η συμβολή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο Simsek (2007) προτείνει μια προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία μέλημα της διδασκαλίας είναι η οργάνωση στρατηγικών, μεθόδων, τεχνικών, δραστηριοτήτων και υλικού για την ανάπτυξη του ιστορικού χρόνου και της χρονολόγησης στα παιδιά. Όσο για το εποπτικό υλικό, πολλοί ερευνητές (Booth, 1969, Rogers, 1984, Barton και Levstik, 1996) τονίζουν πως η χρήση κατάλληλου εποπτικού υλικού, με έμφαση στις εικόνες μπορεί να είναι ιδιαίτερα βοηθητική.

Λίγο λιγότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως βασικό παράγοντα τις ικανότητες του ίδιου του μαθητή, συμπεριλαμβανομένων την ωρίμανση του, κάτι που συνδέεται άμεσα με την ηλικία, το νοητικό του επίπεδο, την ευχέρεια που έχει στα Μαθηματικά αλλά και το κατά πόσο αντιμετωπίζει κάποιου είδους μαθησιακές δυσκολίες.

Σχετικά με τη χρονολογική αλλά και τη νοητική (IQ) ηλικία σε συνάρτηση με την κατανόηση του ιστορικού χρόνου, έρευνα που διεξήγαγε ο Anselmo (1967), κατέληξε πως υπάρχει μία βαθμιαία εξέλιξη στην έννοια του χρόνου σε σχέση με την ηλικία και τη σχολική τάξη, με το IQ και τη νοητική ηλικία να υπερτερούν σε σχέση με τη χρονολογική. Με την ευχέρεια στα Μαθηματικά συμφωνούν και οι Stow και Haydan (2000) και West (1978, 1982), δίνοντας έμφαση στη γνώση του συστήματος αρίθμησης και γενικότερα στις μαθηματικές ικανότητες των παιδιών.

Στα πλαίσια της βιβλιογραφικής ανασκόπησης δεν έχει εντοπιστεί έρευνα που να συσχετίζει ευθέως την κατανόηση του ιστορικού χρόνου με τις μαθησιακές δυσκολίες, ωστόσο, η ρήση της Sebba (2000, 167) είναι χαρακτηριστική: *«οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν νόμιμο δικαίωμα στην εμπειρία αυτή (δηλαδή τη μελέτη της Ιστορίας). Εάν αυτό γίνει πρακτικά κατανοητό ή όχι, αυτό εναπόκειται σε εσάς τους εκπαιδευτικούς»*. Παραθέτει τα συμπεράσματα έρευνας του Wilson (1985) ο οποίος ζήτησε από μαθητές *«χαμηλών επιτευγμάτων»* να προτείνουν τρόπους βελτίωσης του μαθήματος. Οι απαντήσεις τους αφορούσαν στους τρόπους διδασκαλίας του και όχι στο περιεχόμενο. Με τη σειρά της, προτείνει την ενασχόληση με δραστηριότητες που σχετίζονται με την προσωπική ιστορία, αφού *«παρέχει ένα σημαντικό σημείο εκκίνησης για μαθητές των οποίων το νοητικό επίπεδο προδιαγράφει ότι το περιεχόμενο του μαθήματος θα τους ήταν αδιάφορο»*, σε συνδυασμό με χρονολογικές γραμμές οι οποίες σταδιακά επικεντρώνονται όλο και λιγότερο στους ίδιους τους μαθητές, ώστε να γίνεται πιο προσιτό ιστορικό περιεχόμενο. Επιπλέον, προτείνει για μαθητές με περιορισμένες επικοινωνιακές δεξιότητες δραστηριότητες που να δίνουν τη δυνατότητα να εκφραστούν μέσω της ζωγραφικής, της δημιουργίας εικόνων στον υπολογιστή, της επιλογής κάποιων φωτογραφιών ανάμεσα σε πολλές ή της γραφής.

«Η χρήση εικόνων και φωτογραφιών έχει το πλεονέκτημα ότι δεν απαιτεί αναγνωστικές δεξιότητες». Ανάμεσα σε αυτές συγκαταλέγει και τη θεατρική πράξη, τη συμβολή της οποίας αναδεικνύει σε έρευνά της η Peter (1994). Στην ενίσχυση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να προστεθεί και η χρήση των Νέων Τεχνολογιών με τα διάφορα λογισμικά προγράμματα και την ορθή χρήση της (Sebba, 2000, 101-143).

Οι μισοί εκπαιδευτικοί αναφέρονται στο ρόλο του οικογενειακού περιβάλλοντος των παιδιών, θεωρώντας δεδομένη την επίδρασή του από τα πρώτα κιόλας χρόνια του. Δίνουν έμφαση στην ποιότητα των ερεθισμάτων που προσφέρονται στα παιδιά, κάτι το οποίο φαίνεται να συνδέουν με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Στο σημείο αυτό, το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον έρχεται να συμπληρώσει ως παράγοντας την οικογένεια. Τα ερεθίσματα που δέχεται το παιδί, οι εμπειρίες και τα βιώματά του (επισκέψεις σε μουσεία, εκδρομές σε αρχαιολογικούς χώρους, θεατρικές παραστάσεις, πρόσβαση σε βιβλία) θεωρούνται καθοριστικοί παράγοντες για την κατανόηση του ιστορικού χρόνου. Αρκετοί τα συνδέουν με τη διαμονή σε πόλη ή σε χωριό, θεωρώντας πως κάποιος που ζει σε πόλη έχει περισσότερες ευκαιρίες και πρόσβαση στα παραπάνω. Σε σχέση με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των παιδιών, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι επηρεάζει, συνδέοντάς το με τη ζωή σε πόλη ή στην επαρχία, όπως προαναφέρθηκε, αλλά κυρίως με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και όχι τόσο με το οικονομικό. Στο ίδιο πλαίσιο με το μορφωτικό επίπεδο κυμαίνεται και η σύνδεση που κάνουν με τη χώρα προέλευσης των παιδιών, δηλαδή αν είναι παιδιά αλλοδαπών που ζουν στην Ελλάδα. Θεωρούν πως αν οι γονείς είναι από άλλη χώρα δε θα έχουν την ευχέρεια να χειρίζονται τη γλώσσα το ίδιο καλά, με αποτέλεσμα να έχουν δυσκολίες και τα παιδιά.

Σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ευρύτερη ιστορική κουλτούρα των μαθητών συμβάλλει στην εξοικείωση με τον ιστορικό χρόνο και την κατανόησή του, είτε επειδή οι γονείς έχουν υψηλό πολιτισμικό κεφάλαιο και ασχολούνται, είτε λόγω της θέσης του σχολείου (επαρχία, αστικό περιβάλλον) και των επιλογών των εκπαιδευτικών. Την επίδραση του οικογενειακού και πολιτισμικού πλαισίου αναδεικνύει και σε έρευνά του και ο Barton (1998), αναφέροντας πως ακόμα και παιδιά μικρής ηλικίας μπορούσαν να τοποθετήσουν σε σειρά ιστορικές περιόδους, χρησιμοποιώντας προσωπικές και οικογενειακές εμπειρίες, ιστορικές πληροφορίες που έμαθαν στο σχολείο και υποθέσεις σχετικές με τις αλλαγές που διέκριναν στις φωτογραφίες. Στα πλαίσια της βιβλιογραφικής ανασκόπησης δεν έχει εντοπιστεί έρευνα που να συσχετίζει ευθέως την κατανόηση του ιστορικού χρόνου με τη χώρα προέλευσης των παιδιών (αν είναι αλλοδαποί ή όχι), με αποτέλεσμα να μην μπορεί να διασταυρωθεί αν κάτι τέτοιο συμφωνεί ή διαφωνεί με τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, έρευνες που τονίζουν την κομβική σημασία της γλωσσικής ευχέρειας και επάρκειας των παιδιών υπάρχουν, κάτι το οποίο ενδεχομένως να δίνει ένα πλεονέκτημα στα παιδιά που μητρική τους γλώσσα είναι η γλώσσα της χώρας στην οποία ζουν έναντι των αλλοδαπών.

Το φύλο των μαθητών δε φαίνεται να συγκαταλέγεται στους παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόηση του ιστορικού χρόνου, βάσει των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, με τα αγόρια και τα κορίτσια να μην έχουν διαφορές στις επιδόσεις. Η διαπίστωση αυτή, ωστόσο, έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα κάποιων ερευνών που περιλαμβάνονται στη βιβλιογραφία, η οποία αναφέρει πως τα αγόρια τα καταφέρνουν καλύτερα από τα κορίτσια (Anselmo, 1967, de Groot- Reuvekamp *et al*, 2015).

Η μεγαλύτερη μερίδα των εκπαιδευτικών βρίσκει μια συσχέτιση ανάμεσα στη γενικότερη σχολική επίδοση των μαθητών και της κατανόησης του ιστορικού χρόνου, υποστηρίζοντας πως τα παιδιά με συνολικά καλή επίδοση στα σχολικά μαθήματα θα έχουν και καλύτερη επίδοση στον ιστορικό χρόνο, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει πως δεν υπάρχουν και εξαιρέσεις. Ο Keville (1966), συνηγορεί στην παραπάνω θέση με έρευνά του που έδειξε πως παιδιά με υψηλή επίδοση είχαν καλύτερη επίδοση στο τεστ που χρησιμοποιήθηκε στην κατανόηση του χρόνου σε σχέση με τα παιδιά χαμηλής επίδοσης.

Ωστόσο, στις προαναφερθείσες έρευνες, μέσα από τα αποτελέσματα των ερευνητών προκύπτουν και άλλοι παράγοντες οι οποίοι δεν προκύπτουν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Σημαντική θεωρείται από τους ερευνητές η γλωσσική επάρκεια των παιδιών, δηλαδή, η γνώση του λεξιλογίου που σχετίζεται με το χρόνο και της ιδιαίτερης ορολογίας του (Donalson, 1978, Cooper, 1992, Husbands, 2004). Ακόμη, η αναζήτηση των αιτιακών σχέσεων που συνδέουν τα διάφορα γεγονότα μεταξύ τους και η ικανότητα των παιδιών να δίνουν συνεκτικές εξηγήσεις για τα γεγονότα και να τις σχέσεις μεταξύ τους συμβάλλει, επίσης, στην κατανόηση του ιστορικού χρόνου (Βώρος, 1988, Stow και Haydan, 2000).

Οι εκπαιδευτικοί όταν ερωτήθηκαν για τις **δυσκολίες** (*Τι δυσκολίες εντοπίζουν- παρατηρούν κατά τη διδασκαλία του ιστορικού χρόνου;*) που παρατηρούν **κατά τη διδασκαλία του ιστορικού χρόνου**, αναφέρθηκαν στα διδακτικά εγχειρίδια. Η γνώμη που σχηματίζει το μεγαλύτερο μέρος τους για αυτά και το υλικό που παρέχουν για τη διδασκαλία του ιστορικού χρόνου είναι μάλλον αρνητική. Ο όγκος της διδακτέας ύλης, το δύσκολο λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται, η πυκνότητα των πληροφοριών αλλά και η σειρά με την οποία παρατίθενται τα γεγονότα συγκαταλέγονται στις δυσκολίες που εντοπίζουν. Την κατάσταση εντείνει η έλλειψη και η πίεση του διδακτικού χρόνου, ειδικά στα ολιγοθέσια σχολεία. Παρόμοια, όσον αφορά τα σχολικά εγχειρίδια είναι και η άποψη του Moniot (2002, 290) που αποδίδει την κατάσταση στο ότι υπάρχει ανάγκη να διατυπωθούν πολλά και σημαντικά πράγματα σε περιορισμένο χώρο, με συγκεκριμένους όρους και λεξιλόγιο που μπορεί να είναι εύκολα διαχειρίσιμοι από τους ενήλικες, αλλά με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται τα παιδιά. Ο περιορισμένος χρόνος της διδακτικής ώρας επισημαίνεται και από τη Βακαλούδη (2014, 297) ως ένα από τα σοβαρότερα προβλήματα της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς δε η κατάσταση αυτή δε βοηθάει «στην ολοκλήρωση μιας κοινωνικο- επικοινωνιακής μαθησιακής διαδικασίας». Αντίθετα, ενθαρρύνει την

παραδοσιακού τύπου δασκαλοκεντρική προσέγγιση, με την έμφαση να δίνεται στην απομνημόνευση. Προτείνει, δε, ως λύση, την ύπαρξη δίωρων μαθημάτων.

Στη λίστα των δυσκολιών που επισημαίνουν οι εκπαιδευτικοί έρχονται να προστεθούν και οι παράγοντες που αφορούν τον ίδιο, όπως οι γνώσεις και η προετοιμασία του, ο τρόπος διδασκαλίας, η έλλειψη ή η μη χρήση εποπτικών μέσων αλλά και η τηλεόραση. Η επισήμανση ενός εκπαιδευτικού για το ρόλο της τηλεόρασης, αν και μοναδική, έρχεται σε ταύτιση με τον Galan (2015, 9) ο οποίος θεωρεί πως τα παιδιά πρέπει να εξασκούνται από μικρή ηλικία στον ιστορικό χρόνο. Κάποιες περιπτώσεις ταινιών ή σειρών (π.χ. οι Φλινστοουνς) μπορούν να αποτελέσουν αφορμή για να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά πως ό, τι βλέπουν στην τηλεόραση δεν είναι πάντα αληθινό (περίπτωση αναχρονισμών), ενώ είναι ένα πρώτο βήμα για να διακρίνουν το μύθο, τη φαντασία από την πραγματικότητα.

Οι εκπαιδευτικοί, με βάση τη διδακτική τους εμπειρία, αναφέρθηκαν στις παρατηρήσεις τους σχετικά με τις **δυσκολίες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι μαθητές/ τριες** τους (*Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες κατά τη διδασκαλία του ιστορικού χρόνου;*). Το μεγαλύτερο μέρος τους εντόπισε δυσκολίες στο χειρισμό κάποιων εννοιών. Ανάμεσα στις έννοιες αυτές συγκαταλέγουν το π.Χ.-μ.Χ., τον αιώνα, τη δεκαετία, το σημείο μηδέν, τη συνέχεια αλλά και έννοιες που αναφέρονται στο χρόνο. Οι περισσότερες αναφορές αναδεικνύουν ως δυσκολία τη διάκριση του «προ Χριστού» με το «μετά Χριστόν», και την τοποθέτηση σε σειρά γεγονότων σ' αυτές τις περιόδους, με κυριότερο σημείο αυτό του αντίστροφου τρόπου μέτρησης των ετών κατά την περίοδο «προ Χριστού». Όπως τονίζουν οι περισσότεροι, οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται εύκολα τη διάκριση «π. Χ. – μ. Χ.», ότι, δηλαδή, κάτι έγινε πριν τη Γέννηση του Χριστού και κάτι άλλο μετά, αν και δεν το εκφράζουν πάντα σωστά. Ωστόσο, δυσκολίες εμφανίζονται όταν πρέπει να τοποθετήσουν κάποιο γεγονός στην αντίστοιχη περίοδο, Η βασική, όμως, δυσκολία έρχεται στη χρονολόγηση. Για τα παιδιά δεν είναι εύκολο, ενώ έχουν συνηθίσει να μετράνε στην καθημερινότητά τους, ξεκινώντας από το μικρότερο προς το μεγαλύτερο, κάποια στιγμή να πρέπει να μετρήσουν αντίστροφα, αναφερόμενα στην περίοδο προ Χριστού. Η αντίστροφη χρονολόγηση συνδέεται στενά και με το σημείο μηδέν.

Η αμέσως επόμενη κατά σειρά δυσκολία σχετίζεται με το χειρισμό των εννοιών «αιώνας» και «δεκαετία». Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, τα περισσότερα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι ένας αιώνας έχει εκατό χρόνια και πως μια δεκαετία αποτελείται από δέκα, χωρίς, απαραίτητα, όμως να καταλαβαίνουν πόσο μεγάλη διάρκεια έχουν αυτά τα διαστήματα. Η μεγαλύτερη, όμως, δυσκολία έγκειται στο να εντάξουν μια χρονολογία στον αντίστοιχο αιώνα ή δεκαετία και το αντίστροφο. Όσον αφορά στις έννοιες, ένα άλλο δύσκολο σημείο είναι πως σε κάποιες περιόδους αποδίδεται ένα όνομα, με αποτέλεσμα η περίοδος εκείνη να αναφέρεται με το συγκεκριμένο όνομα, χωρίς να είναι σαφώς προσδιορισμένα τα χρονικά τους όρια, όπως για παράδειγμα «Αναγέννηση», «χρυσός αιώνας», «Μεσαίωνας». Την παρατήρηση επιβεβαιώνουν

και οι Thornton & Vukelich (1988, 74) λέγοντας πως υπάρχουν πολλοί τρόποι για να περιγραφεί μια περίοδος, όπως για παράδειγμα «το πρώτο τέταρτο του 18^{ου} αιώνα», ή με αριθμούς «1701- 1725» ή με κάποιο προσδιοριστικό χαρακτηριστικό της περιόδου. Το φαινόμενο οξύνεται σε συνδυασμό με το γενικά δύσκολο λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται στα διδακτικά εγχειρίδια. Ο Moniot (2002, 290) αποδίδει το ζήτημα στην ύπαρξη της ανάγκης να διατυπωθούν πολλά και σημαντικά πράγματα σε περιορισμένο χώρο. Είναι, άλλωστε, γεγονός πως τα σχολικά βιβλία γράφονται από ενήλικες οι οποίοι χρησιμοποιούν, είτε εν γνώσει είτε εν αγνοία τους, όρους ιστορικού χρόνου που δυσκολεύουν τους μαθητές.

Αρκετές ομοιότητες παρατηρούνται ανάμεσα στα όσα ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί και στα όσα καταγράφονται στη βιβλιογραφία, σχετικά με κάποιες έννοιες. Σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν αναφορικά με *«το σύστημα χρονολόγησης, το βασικό λεξιλόγιο του χρόνου και την ικανότητα να χρησιμοποιούν τον αιώνα σωστά»* και την κατανόηση κάποιων εννοιών, μικρό ήταν το ποσοστό των μαθητών που μπορούσαν να πουν σε ποιον αιώνα ζούμε σήμερα και να χρησιμοποιήσουν την έννοια του «αιώνα» με ακρίβεια και ορθότητα. Επιπλέον, πολλοί ήταν οι μαθητές που γνώριζαν τη σημασία του «π. Χ.» και του «μ. Χ.», με την ίδια επισήμανση, πως κάποιες φορές η προφορά δεν ήταν σωστή. Τα δεδομένα αυτά φέρνουν στο προσκήνιο, σύμφωνα με τους ερευνητές, το ρόλο του σχολείου και της διδασκαλίας, κάτι το οποίο επιβεβαιώνουν και οι Thornton & Vukelich (1988), τονίζοντας πως ικανότητες που σχετίζονται και ειδικεύονται στη γλώσσα που αφορά στο χρόνο, βασίζονται στη διδασκαλία και *«δε θα αποκτηθούν, εκτός κι αν διδαχθούν λεπτομερώς»* (Stow & Haydn, 2013, 90). Και ο Μπονίδης (1995, 205) εντοπίζει δυσκολία στις φράσεις «α΄ και β΄ μισό του αιώνα», «π.Χ.- μ.Χ.» και στις έννοιες «αιώνας» και «δεκαετία». Αποδίδει «στη λανθασμένη γνώση που έχουν για τη διάρκεια του αιώνα» τη δυσκολία των παιδιών να λύσουν σχετικά προβλήματα, αλλά και στο γεγονός ότι *«ο τρόπος μέτρησης και υπολογισμού γεγονότων που συνέβησαν π.Χ. και μ.Χ. είναι διαφορετικός»*.

Μια, επίσης, δυσκολία που εντοπίζουν λίγοι εκπαιδευτικοί και έχει σχέση με τα βιβλία, είναι και η σειρά που παρουσιάζονται τα γεγονότα, η διάρθρωση των μαθημάτων. Μία εκπαιδευτικός, περιέγραψε το παραπάνω ζήτημα με τον όρο «αναχρονισμός», αλλά ως αναχρονισμός ορίζεται «η χρονολογικά λανθασμένη τοποθέτηση προσώπων, συμβάντων, αντικειμένων, ιδεών, λέξεων ή συνηθειών μέσα σε ένα ιστορικό κείμενο» (Σμυρναίος, 2013, 169), και όχι η μη χρονολογική σειρά παρουσίασης του ιστορικού περιεχομένου στα σχολικά εγχειρίδια. Η έννοια της «συνέχειας» είναι άλλη μια σημαντική έννοια για τους ιστορικούς, η οποία, ωστόσο, αναφέρθηκε μόνο από μια εκπαιδευτικό ως δυσκολία.

Εκτός, όμως, από το χειρισμό των εννοιών, πολλοί εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την έντονη δυσχέρεια των μαθητών/ τριών στη χρονολόγηση και στην τοποθέτηση ιστορικών γεγονότων και ιστορικών περιόδων στη σωστή χρονολογική σειρά. Η χρονολόγηση ταυτίζεται τις περισσότερες φορές με την αντιστοίχιση ενός γεγονότος, ενός προσώπου, ενός αντικειμένου με μια συγκεκριμένη χρονολογία, δεξιότητα η

οποία απαιτεί και έντονη ικανότητα απομνημόνευσης από την πλευρά των μαθητών/τριών. Η πληθώρα των χρονολογιών, των γεγονότων και των ιστορικών προσώπων που αναγράφονται στα σχολικά βιβλία δυσχεραίνουν την κατάσταση. Από την άλλη πλευρά, όμως, εντύπωση προκαλεί στους εκπαιδευτικούς, αν και συμβαίνει πολύ συχνά, το γεγονός πως τα παιδιά μπερδεύουν ακόμη και χρονολογίες που αποτελούν ορόσημα στην ελληνική Ιστορία, όπως για παράδειγμα, το 1821, το 1940, το 1973.

Η συγκεκριμένη παρατήρηση ταυτίζεται με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί και επιβεβαιώνουν την άγνοια από τη μεριά των μαθητών σημαντικών ημερομηνιών-«ορόσημων». Αποδίδουν το φαινόμενο στη στροφή από τη γεγοντολογική Ιστορία που αποδίδεται με χρονολογική σειρά και στην οποία κυριαρχούσε η αφήγηση, σε μια Ιστορία που η έμφασή της στρέφεται στο περιεχόμενο και την κριτική εξέταση των πηγών. Από εκεί, δηλαδή, που δινόταν έμφαση στο να μαθαίνουν τα παιδιά με τη σειρά τα γεγονότα και να απομνημονεύουν ημερομηνίες, ξαφνικά με τη στροφή που πραγματοποιήθηκε, παραγκωνίστηκε η γνώση αυτή (Stow & Haydn, 2000, 84). Νέες φωνές, ωστόσο, τονίζουν τη σημασία εκμάθησης κάποιων σημαντικών ημερομηνιών και χρονολογιών, καθώς φαίνεται πως μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα βοηθητική για τους μαθητές, αποτελώντας ορόσημα για τη γνώση και κατανόηση του παρελθόντος (Wood, 1995, Moniot, 2002).

Μια μικρή μερίδα εκπαιδευτικών χαρακτηρίζει ως δυσκολία την αντίληψη μιας γενικότερης αίσθησης του χρόνου, δηλαδή το πόσο πολύ ή λίγο διαρκεί κάτι, ή το πόσο απέχει μια περίοδος από μία άλλη. Τέλος, λίγοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τη σύγκριση διαφόρων εποχών και τον εντοπισμό των ομοιοτήτων και των διαφορών τους ως μια απαιτητική διαδικασία για τους μαθητές/τριες. Ακόμα και η σύγκριση παλαιότερων εποχών με το σήμερα τους δυσκολεύει εξίσου. Στη λίστα των δυσκολιών έρχονται να προστεθούν και άλλες που αναφέρονται στη βιβλιογραφία. Οι πρακτικές δυσκολίες που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν οι μαθητές/τριες μπορούν να σχετίζονται και με τη μαθηματική τους ικανότητα (Jahoda, 1963, Barton & Levstik, 1994, Hodkinson, 1995, Haydn, 1999), με τη γνώση του συστήματος αρίθμησης, ώστε να μπορούν να χειρίζονται χρονολογίες (Masterman & Rogers, 2002, 3).

Από τα παραπάνω μπορεί να συμπεράνει κανείς πως οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν προβλήματα τα οποία καταγράφονται και στη διεθνή βιβλιογραφία. Όμως, η πλειοψηφία τους αναφέρεται στο χειρισμό εννοιών και τη σωστή χρονολόγηση, με την έννοια της τοποθέτησης στη σωστή σειρά γεγονότων. Πολλοί λίγοι ήταν αυτοί που αναφέρθηκαν στη γενικότερη αίσθηση του χρόνου, ή στον εντοπισμό ομοιοτήτων και διαφορών, συγκρίνοντας περιόδους. Η διαπίστωση αυτή ενδεχομένως οφείλεται στις διαφορετικές προτεραιότητες που θέτουν οι ίδιοι αλλά και τις κατευθύνσεις της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής, μέσω των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων, σχετικά με τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας.

Η παραπάνω τοποθέτηση δίνει απάντηση και στο ερευνητικό ερώτημα (*Το εκπαιδευτικό υλικό των σχολικών εγχειριδίων τους βοηθάει ώστε να ανταπεξέρχονται*

σ' αυτές τις δυσκολίες;) για το κατά πόσο το **εκπαιδευτικό υλικό** των σχολικών εγχειριδίων τους **βοηθάει** ώστε να ανταπεξέρχονται σ' αυτές τις δυσκολίες, με την απάντηση να είναι κατηγορηματικά αρνητική.

Αναγνώρισαν, ωστόσο, και το μερίδιο ευθύνης που αντιστοιχεί στον ίδιο τον εκπαιδευτικό, θέτοντας το ζήτημα της γνωστικής του επάρκειας και της καλής προετοιμασίας, προκειμένου να διδάξει τον ιστορικό χρόνο αλλά και, γενικότερα, το μάθημα της Ιστορίας. Από τον εκπαιδευτικό, επίσης, σύμφωνα με την άποψή τους, εξαρτάται και ο τρόπος διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένων και των μέσων που θα χρησιμοποιήσει, προκειμένου να συμπεριλάβει τον ιστορικό χρόνο στη διδασκαλία. Τέλος, πολλοί είναι αυτοί που πιστεύουν πως, πολύ συχνά, θεωρείται δεδομένο πως τα παιδιά έχουν τις απαραίτητες γνώσεις, χωρίς να έχουν προβεί στον απαραίτητο έλεγχο των προηγούμενων γνώσεων, με αποτέλεσμα να μη δίνουν ιδιαίτερη βάση στον ιστορικό χρόνο, δίνοντας προτεραιότητα σε άλλα ζητήματα, που θεωρούν σημαντικότερα.

Συγκεκριμένα, σε ερώτηση που τους απευθύνθηκε για το αν διερευνούν τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών αναφορικά με τον ιστορικό χρόνο οι μισοί απάντησαν πως δεν το έχουν κάνει ως σήμερα. Οι περισσότεροι από αυτούς που απάντησαν πως δεν το έχουν κάνει ποτέ, αιτιολόγησαν δε την απάντησή τους λέγοντας πως, δεν είναι εύκολο εξαιτίας της πίεσης του χρόνου, θεωρώντας το, ωστόσο, πολύ καλή ιδέα ώστε να το εντάξουν στη διδασκαλία τους κάποια άλλη χρονιά. Άλλοι θεωρούν πως η γνώση κάποιων σημαντικών χρονολογιών εμπεριέχεται στη διαδικασία αυτή ή το τι θυμούνται τα παιδιά από την ύλη της προηγούμενης χρονιάς. Είναι φανερό από τα παραπάνω πως δε γίνεται σωστή διερεύνηση των προϋπαρχουσών γνώσεων των μαθητών.

Υπέρμαχος της συστηματικής αξιολόγησης, για να εξασφαλιστεί ότι ο δάσκαλος έχει πλήρη αντίληψη για το ποιες έννοιες έχει κατανοήσει ο κάθε μαθητής, είναι η Sebba και προτείνει δραστηριότητες με διαφορετικό περιεχόμενο, στα πλαίσια της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, καθώς το ίδιο περιεχόμενο συχνά δίνει την ευκαιρία σε κάποιους μαθητές να κατανοήσουν μια έννοια και σε κάποιους άλλους μια διαφορετική και ο κάθε μαθητής αντιλαμβάνεται με διαφορετικό τρόπο (Sebba, 91). Αλλά και οι Stow & Haydn (2000, 95) επιστούν την προσοχή στους εκπαιδευτικούς ώστε να μην κάνουν υποθέσεις για το τι γνωρίζουν ή δε γνωρίζουν οι μαθητές. Προτείνουν τη συστηματική ανίχνευση των δυσκολιών και των παρανοήσεών τους, οι οποίες, αφού επισημανθούν, πρέπει να ξεκαθαριστούν. Τέλος, στο ίδιο πλαίσιο για εξακρίβωση του τι έχει γίνει γνωστό, ο Moniot (2000, 214), εστιάζει και στο ρόλο του σφάλματος, του λάθους. Το λάθος θεωρείται φυσιολογικό και χρήσιμο «με την έννοια ότι κατανοώντας τη φύση τους και τον τρόπο με τον οποίο εμφανίζονται», εκπαιδευτικός και μαθητής μπορούν να κατορθώσουν να τα περιορίσουν και να τα ελέγξουν. Με τα όσα παραθέτει παρακάτω, γίνεται σαφής η σημασία της διερεύνησης των προϋπαρχουσών γνώσεων των παιδιών για την εκπαίδευση στο σύνολό της: «*Αν οι νέες πληροφορίες προσλαμβάνονται από τον*

καθένα, εντασσόμενες στο πλαίσιο σκέψης και αντιλήψεων που τον καθορίζουν σε μια δεδομένη στιγμή, θα ήταν ευκαταίω αν η εκπαίδευση λάμβανε υπόψη τα όσα ήδη γνωρίζουν οι μαθητές από την προσωπική τους εμπειρία και φιλοσοφία, τον τρόπο με τον οποίο ταξινομούν, αντιλαμβάνονται και διαχειρίζονται εκείνο που θεωρούν ότι τους επιβάλλεται να μάθουν, τις ζωτικές αρχές των σφαλμάτων τους, το πλασματικό κενό της άγνοιάς τους. Ένα εκπαιδευτικό σύστημα που αμελεί την πτυχή αυτή απλούστατα δεν είναι ρεαλιστικό».

Το έκτο ερευνητικό ερώτημα (Ποια άλλα μαθήματα και τι είδους υλικό θα μπορούσαν να βοηθήσουν;) σχετίζεται με τα **μαθήματα** και το **είδος του υλικού** που θα μπορούσαν να συνδράμουν στην κατανόηση του ιστορικού χρόνου. Οι εκπαιδευτικοί έδωσαν ιδέες για τα μαθήματα που μπορούν να συμβάλουν προς αυτή την κατεύθυνση. Σχεδόν όλοι τόνισαν τη χρησιμότητα των Μαθηματικών, για την κατανόηση της σειράς των αριθμών, στον υπολογισμό της χρονικής απόστασης και της διάρκειας ανάμεσα στα γεγονότα, και της Γλώσσας, μέσα από τη Γραμματική και τις ασκήσεις της, που καθιστά τα παιδιά ικανά να διακρίνουν το παρελθόν, από το παρόν και το μέλλον, να χρησιμοποιούν σωστά τους χρόνους και τις χρονικές φράσεις, να αφηγούνται με χρονική σειρά μια ιστορία. Ακολουθούν τα Θρησκευτικά, με τους μισούς εκπαιδευτικούς να αναφέρονται σ' αυτά, εστιάζοντας κυρίως στο σημείο μηδέν, της Γέννησης του Χριστού, αλλά και στη σύμβαση π.Χ.- μ.Χ. Για τις μικρότερες ηλικίες αναφέρθηκε το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος, με έμφαση στο χρόνο γενικότερα και πώς μετράται, με γενεαλογικά δέντρα που αποτελούν μια πρώτη επαφή των παιδιών με την Ιστορία, αλλά και με τια αλλαγές και μεταβολές που παρατηρούνται στο περιβάλλον τους. Εξίσου σημαντικές ήταν και οι αναφορές για τα Εικαστικά είτε με το να ζωγραφίσουν και να αποδώσουν τα χαρακτηριστικά διαφόρων εποχών, είτε με τη χρήση έργων τέχνης. Στον κατάλογο προστίθεται το μάθημα της Γεωγραφίας, με τη σύνδεση του γεγονότος με τον αντίστοιχο τόπο, η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, η Φυσική, η Θεατρική Αγωγή, οι ΤΠΕ, η Γυμναστική, η Μουσική και η Ευέλικτη Ζώνη, με μεμονωμένες αναφορές. Διακρίνεται από τα παραπάνω πως οι εκπαιδευτικοί, στα πλαίσια της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης, προσπαθούν να συνδέσουν σχεδόν όλα τα γνωστικά αντικείμενα με τον ιστορικό χρόνο. Αν και τα επιχειρήματα που χρησιμοποιούν δε φαίνονται σε όλες τις περιπτώσεις ιδιαίτερα πειστικά, εντούτοις, από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, φαίνεται πως μπορεί να υπάρξει μια βάση για κάτι τέτοιο.

Ο Σμυρναίος (2013, 161), στα πλαίσια της «*συνειδητοποίησης της χρονικής διάστασης των πραγμάτων*» εντάσσει την αξιοποίηση σχεδόν όλων των σχολικών μαθημάτων, προσθέτοντας επιπλέον σε όσα ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί ή αιτιολογώντας την επιλογή τους με διαφορετικό τρόπο. Συγκεκριμένα, στα επιπλέον μαθήματα συγκαταλέγονται η Μουσική «*κρατώντας το ρυθμό στα τραγούδια, με τραγούδια για τις εποχές, μουσικά παιχνίδια που εξοικειώνουν τα παιδιά με τη χρονική διαφοροποίηση*», τη Φυσική Αγωγή με την «*παρουσίαση αθλημάτων, παιχνιδιών των παλαιότερων εποχών, ολυμπιακά ρεκόρ ταχύτητας*», τις Φυσικές Επιστήμες με «*τη*

χρονολόγηση των εφευρέσεων», την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή με «την ιστορική εξέλιξη των πολιτευμάτων», τις Ξένες Γλώσσες με «την εκμάθηση χρονικών εκφράσεων». Κλείνει, δε, με την παρατήρηση πως ο χρόνος «μπορεί να διδάσκεται μέσα από όλα τα διακριτά μαθήματα (teaching across the curriculum), αλλά και τις ποικίλες διαθεματικές τους προσεγγίσεις.

Αναφερόμενοι στο εκπαιδευτικό υλικό που οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως βοηθάει περισσότερο τους μαθητές/τριες να κατανοήσουν τον ιστορικό χρόνο, το οπτικοακουστικό υλικό φαίνεται να είναι πρώτο στις προτιμήσεις τους. Οι εικόνες (συμπεριλαμβανομένων και των χαρτών) θεωρούνται περισσότερο βοηθητικές γιατί τα παιδιά, ενώ και ο συνδυασμός εικόνας και κειμένου ή αφήγησης (σχεδιάγραμμα, ιστορική γραμμή) λειτουργεί αποτελεσματικά. Η άποψή τους έρχεται σε συμφωνία με τα όσα αναφέρονται στη βιβλιογραφία (Νάκου, 2000, Stow και Haydan, 2000, Burke, 2003, Dawson, 2004, Παληκίδης, 2008), όπου η χρήση και αξιοποίηση οπτικών στοιχείων αναφέρεται ως βοηθητική, παραθέτοντας πλήθος πλεονεκτημάτων.

Λίγοι, αντίθετα, είναι αυτοί που μιλάνε για διαδραστικό υλικό, όπως λογισμικά και εικονικές περιηγήσεις, αξιοποιώντας με αυτόν τον τρόπο τις δυνατότητες που παρέχουν οι Νέες Τεχνολογίες και στον τομέα της εκπαίδευσης, ενώ ακόμη πιο λίγες είναι οι αναφορές που γίνονται στις βιωματικές δράσεις, όπως τα θεατρικά, τα τραγούδια, οι επισκέψεις σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους. Η παραπάνω διαπίστωση, ωστόσο, έρχεται σε αντίθεση με τα νέα ευρήματα κάποιων ερευνών που περιλαμβάνονται στην πρόσφατη βιβλιογραφία, η οποία αναφέρεται στις δυνατότητες που παρέχουν οι Νέες Τεχνολογίες οι οποίες θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για την κατανόηση του ιστορικού χρόνου, χάρη στις πολυμεσικές και υπερμεσικές δυνατότητες που προσφέρουν για αξιοποίηση. Κατά τον Galan (2015) οι Νέες Τεχνολογίες μπορούν να αποτελέσουν «*παράθυρα στο παρελθόν*», αφού οπτικοποιούν και επαναδημιουργούν με ευκολία και ακρίβεια οτιδήποτε προέρχεται από το παρελθόν, ακόμα και αν δεν είναι υπαρκτό πια, με απίστευτη αληθοφάνεια. Αρκετές είναι και οι έρευνες που παραθέτουν τα θετικά της αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών (Masterman & Rogers, 2002, Foreman *et al*, 2007, Galan., 2015).

Ιδιαίτερα χρήσιμες στην κατανόηση του ιστορικού χρόνου μπορούν να είναι και οι επισκέψεις σε μουσεία και άλλους ιστορικούς και αρχαιολογικούς χώρους. Κατά τη Δημητριάδου (2002, 123) η διδακτική αξιοποίηση του ιστορικού χώρου στο μάθημα της Ιστορίας δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας μιας αναπαράστασης του παρελθόντος στο μυαλό των παιδιών, με αποτέλεσμα το αφηρημένο να γίνεται συγκεκριμένο. Σύμφωνα με τον Λεοντσίνη (1999), δίνεται η δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να έρθουν σε έρθουν σε επαφή με στοιχεία και κομμάτια του παρελθόντος και να κάνουν υποθέσεις, να συγκρίνουν και να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των εποχών. Εντούτοις, παρά τα πλεονεκτήματα που τέτοιου είδους επισκέψεις μπορούν να προσφέρουν, δεν αναφέρονται συχνά από τους εκπαιδευτικούς.

Το έβδομο ερευνητικό μας ερώτημα (*Ποιες μεθόδους και στρατηγικές χρησιμοποιούν προκειμένου να ξεπεράσουν αυτές τις δυσκολίες;*) αφορά στις **μεθόδους και τις στρατηγικές** που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να ξεπεράσουν τις προαναφερθείσες δυσκολίες και να διδάξουν τον ιστορικό χρόνο. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ως πρακτική τη χρήση της ιστορικής γραμμής, με τους μισούς από αυτούς να τη χρησιμοποιούν, κατά κύριο λόγο, ως σταθερό σημείο αναφοράς, αναρτημένη στον τοίχο της αίθουσας, ενώ λιγότεροι είναι εκείνοι που τη συμπληρώνουν σταδιακά με το πέρασμα των μαθημάτων. Αρκετοί είναι και αυτοί που προτιμούν να τη σχεδιάζουν μόνοι τους στον πίνακα, όποτε κρίνεται αναγκαίο (χωρίς, δηλαδή, να είναι μόνιμα στον τοίχο), ενώ λίγοι χρησιμοποιούν μόνο αυτή που προτείνει το σχολικό βιβλίο. Παρατηρείται, δηλαδή, μειωμένη ή λανθασμένη διδακτική αξιοποίηση των ιστορικών γραμμών, παρά το γεγονός πως οι περισσότεροι αναγνωρίζουν τη σημασία τους.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε βρίθει περαιτέρω πρακτικών και στρατηγικών που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από τους/τις εκπαιδευτικούς για να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες τους. Οι παραπάνω δραστηριότητες απευθύνονται σε μαθητές διαφορετικών ηλικιών, γι' αυτό και πρέπει να προσαρμόζεται το επίπεδο της δυσκολίας τους. Στις απαντήσεις συμπεριέλαβαν ορισμένες μόνο από αυτές, όπως τα σχεδιαγράμματα, η σύνδεση προηγούμενου- επόμενου, η επισήμανση σημαντικών ημερομηνιών και ο υπολογισμός πόσων χρόνων πέρασαν, η αναφορά στην οικογένεια, και χωρίς να κάνουν συστηματική χρήση τους. Μπορούμε να συμπεράνουμε πως οι εκπαιδευτικοί, είτε δεν έχουν επίγνωση της ύπαρξης του πλήθους των πρακτικών που μπορούν να χρησιμοποιήσουν, είτε τις αξιοποιούν με λάθος τρόπο, είτε δεν έχουν τη διάθεση ή το χρόνο για να το κάνουν σωστά.

Αναφερόμενοι τώρα στις μεθόδους και τις στρατηγικές που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν για να διδάξουν τον ιστορικό χρόνο στη βιβλιογραφία, τα αποτελέσματα πρόσφατων ερευνών αναδεικνύουν πληθώρα ιδεών και πρακτικών. Δυστυχώς, όμως, δε φαίνεται να αξιοποιούνται ιδιαίτερα από τους εκπαιδευτικούς, είτε επειδή δεν είναι ενήμεροι για τις πρακτικές αυτές, είτε επειδή δε θεωρούν το ζήτημα σημαντικό ή γιατί δεν προλαβαίνουν, λόγω περιορισμένου διδακτικού χρόνου. Οι Barton & Levstik (1997) υποστηρίζουν πως οι ιστορικές γραμμές και οι παγκόσμιοι χάρτες θα έπρεπε να υπάρχουν σε κάθε αίθουσα, αρκεί να χρησιμοποιούνται με το σωστό τρόπο και με τις σωστές δραστηριότητες, ενώ ο Simsek (2007) προσθέτει πως μόνο αν χρησιμοποιούνται σαν «ντεκόρ» δεν έχουν να προσφέρουν κάτι από αυτά που πρέπει να αποκτηθούν.

Χαρακτηριστικό της ανεπάρκειας ή της μη σωστής χρήσης πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς αποτελεί και η εξής αντίφαση. Σε ερώτηση που τους έγινε για τι αν θεωρούν την ανάπλαση του προσωπικού ιστορικού παρελθόντος των μαθητών/τριων (π.χ. δημιουργία γενεαλογικού δέντρου) ως δραστηριότητα που θα μπορούσε να βοηθήσει, σχεδόν όλοι έκριναν πως θα μπορούσε να φανεί χρήσιμη. Εντούτοις, στην

ερώτηση για τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι ίδιοι, μόνο δύο απάντησαν πως κάνουν κάποια αναφορά.

Σε ερώτηση σχετική με τον **τρόπο αξιολόγησης του ιστορικού χρόνου** στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως χρησιμοποιούν τόσο γραπτές όσο και προφορικές ερωτήσεις. Σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην αντιστοίχιση γεγονότων με χρονολογίες, στην τοποθέτηση γεγονότων στη σωστή χρονολογική σειρά ή να συμπλήρωση κάποιας ιστορικής γραμμής. Πολλοί ήταν και αυτοί που ανέφεραν πως ζητάνε από τα παιδιά να θυμηθούν συγκεκριμένες χρονολογίες και γεγονότα που αναφέρθηκαν σε προηγούμενα μαθήματα και να τα συνδέσουν μεταξύ τους, ως προηγούμενο και επόμενο. Πιο συχνά εντοπίζεται κατά την εξέταση του μαθήματος και σχετίζεται με την ικανότητα απομνημόνευσης των μαθητών/τριών. Ωστόσο, έμφαση δίνουν μόνο στις πιο σημαντικές ημερομηνίες και όχι σε όλες όσες αναφέρονται στο εκάστοτε μάθημα, ενώ έμφαση δίνεται και στη συχνή επανάληψη. Ανάμεσα στα γεγονότα που αξιολογούνται ως σημαντικά και ζητούνται από τους εκπαιδευτικούς είναι κάποια ορόσημα, όπως οι χρονολογίες των εθνικών επετείων που πολύ συχνά συγχέουν οι μαθητές/τριες, γεγονός που προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς. Μεμονωμένες ήταν οι απαντήσεις που συνέδεσαν την αξιολόγηση με τη χρήση εννοιών και λεξιλογίου σχετικού με το χρόνο. Το ίδιο λίγες ήταν και οι αναφορές σε παιγνιώδεις δραστηριότητες, στη χρήση της ζωγραφικής ή της λογοτεχνίας ως μέσων αξιολόγησης.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η αξιολόγηση της χρονολογικής ικανότητας των μαθητών το 19^ο αιώνα ήταν στενά συνδεδεμένη με την απομνημόνευση γεγονότων και χρονολογιών. Η παραπάνω τάση φαίνεται να τροποποιείται υπό την επίδραση της ιστορικής Σχολής των Annales, με αποτέλεσμα να θεωρείται σημαντική ικανότητα η κατανόηση της αλλαγής και της διάρκειας. Με την κριτική που ασκήθηκε στη γεγονοτολογική και σε χρονολογική σειρά Ιστορία, παρατηρήθηκε μια «στροφή προς την αναζήτηση εξηγήσεων και ερμηνειών των φαινομένων και των γεγονότων», θέτοντας στο επίκεντρο την ανάλυση και την κατανόηση των πηγών και ψάχνοντας για σχέσεις ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν. Στο πλαίσιο αυτό βασικές χρονολογίες-«ορόσημα» είναι αναγκαίες «για τη σύγκριση του υλικού που απαιτείται, την εξαγωγή συμπερασμάτων και το σχηματισμό μιας πιο ανεξάρτητης σύνθεσης» (Lorenc *et al*, 2013, 85).

Από την έρευνα των τρόπων με τους οποίους αξιολογείται η κατανόηση του ιστορικού χρόνου σε έξι χώρες του εξωτερικού, οι Lorenc *et al*, (2013) εντοπίζουν την ύπαρξη δύο μορφών. Από τη μία αξιολογείται το κατά πόσο οι μαθητές είναι ικανοί να δημιουργούν χρονογραμμές, να τοποθετούν σε χρονολογική σειρά γεγονότα, να επισημαίνουν το πρώτο ή το τελευταίο γεγονός. Σε κάθε περίπτωση, έμφαση δίνεται στην ικανότητα να ερμηνεύουν τα δεδομένα που παρουσιάζονται στη χρονογραμμή. Στη δεύτερη περίπτωση, απαιτείται από τους μαθητές να είναι σε θέση να κάνουν μαθηματικούς υπολογισμούς ανάμεσα σε χρονολογίες, κάτι που, ωστόσο, εμφανίζεται λιγότερο συχνά. Οι ερευνητές συμπεραίνουν πως πολλές πτυχές της

χρονολογικής σκέψης δεν αξιολογούνται με τους παραπάνω τρόπους, συμπεριλαμβανομένων της δομής της ιστορικής αφήγησης, της εξήγησης της αλλαγής και της συνέχειας, της σύγκρισης διαφορετικών μοντέλων περιοδολόγησης σε μεγαλύτερες τάξεις.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών μπορούμε να παρατηρήσουμε μία ένδεια σε τρόπους αξιολόγησης, ενώ όσοι υπάρχουν σχετίζονται με την απλή τοποθέτηση γεγονότων σε σωστή χρονολογική σειρά, στη βάση προηγούμενου- επόμενου και κάποιες φορές στη συμπλήρωση χρονογραμμών. Οι συγκεκριμένοι τρόποι είναι πιο συναφείς με τις αντιλήψεις που κυριαρχούσαν παλαιότερα και βασιζόνταν στην απομνημόνευση χρονολογιών για τη δημιουργία χρονικών, απέχοντας αρκετά από τις σύγχρονες.

Στο ερευνητικό ερώτημα (*Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως οι γνώσεις τους είναι επαρκείς για τη διδασκαλία του ιστορικού χρόνου;*) που αφορά στο κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως οι **γνώσεις** τους είναι επαρκείς για τη διδασκαλία του ιστορικού χρόνου, σχεδόν όλοι απάντησαν πως έχουν τις απαραίτητες γνώσεις. Περίπου οι μισοί συμπλήρωσαν πως αποτελεί θέμα διάθεσης, επιμονής, εφαρμογής καλών πρακτικών και στρατηγικών, καθώς επίσης και προετοιμασίας. Αναγνωρίζουν, δηλαδή, πως ένα μεγάλο μερίδιο ευθύνης βαραίνει τους ίδιους. Την ανάδειξη της αλλαγής του διδακτικού πλαισίου και των μεθόδων διδασκαλίας σε πρωταρχικό παράγοντα για την κατανόηση του ιστορικού χρόνου τοποθετούν πολλοί ερευνητές (Vukelich & Thornton, 1988, Barton & Levstik, 1996, Stow & Haydn, 2013).

Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός πως πολύ λίγοι ήταν εκείνοι/ες που επεσήμαναν την ανάγκη σχετικής επιμόρφωσης, κάτι το οποίο ίσως να ερμηνεύεται πως δε θεωρούν πως έχουν να μάθουν κάτι επιπλέον σε σχέση με το αντικείμενο, επειδή το θεωρούν απλό και διαχειρίσιμο ή ίσως ήσσονος σημασίας σε σχέση με κάποια άλλα.

Η άποψη αυτή έρχεται σε αντίθεση με τα όσα αναφέρονται στη βιβλιογραφία. Καθοριστικής σημασίας θεωρεί την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών η Sebba (2000, 165) μέσα από σεμινάρια που να επιτρέπουν τη μεγαλύτερη εξειδίκευση πάνω στο αντικείμενο της Ιστορίας, που να περιλαμβάνουν *«συνδιδασκαλίες, συλλογική εργασία και συστηματική βοήθεια κάποιου πιο έμπειρου προς κάποιον πιο άπειρο, αν θέλουμε τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής»*.

Επιπρόσθετα, ρωτήθηκαν για το πόσο **εύκολο ή δύσκολο** θεωρούν τελικά ότι είναι να διδαχθεί ο ιστορικός χρόνος, με περίπου μισούς να υποστηρίζουν πως είναι κάτι το δύσκολο, ενώ οι άλλοι μισοί πως είναι μεν εύκολο αλλά υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις. Αναλυτικά, όσοι υποστήριξαν πως είναι κάτι το δύσκολο αναφέρθηκαν στην έλλειψη διδακτικού χρόνου, σε συνδυασμό με την πληθώρα της διδακτέας ύλης, κάτι για το οποίο παραπονιούνται πολλοί εκπαιδευτικοί στο ελληνικό σχολείο. Ο ρόλος του ίδιου εκπαιδευτικού χαρακτηρίστηκε πολύ σημαντικός, με έμφαση στις γνώσεις του, την προετοιμασία, τη χρήση εποπτικών μέσων, την προσπάθεια και την επιμονή που θα δείξει, και τις δραστηριότητες που θα

χρησιμοποιήσει. Αλλά και ο παράγοντας «μαθητής» αναφέρεται, σε σχέση με την επιμέλειά του αλλά και την ηλικία και την ωριμότητά του.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η αρχική δυσκολία που εντοπίζουν οι ερευνητές έγκειται στο γεγονός πως ο χρόνος είναι μια έννοια αφηρημένη, κάτι που δεν είναι χειροπιαστό, με αποτέλεσμα να δυσκολεύει τους μαθητές/τριες. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο ότι, και σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget, παλιότερα, η απόκτηση των αφηρημένων εννοιών έρχονταν στο στάδιο της τυπικής νόησης στην ηλικία 11-12 ετών. Τότε ήταν μόνο που τα παιδιά μπορούσαν να αρχίσουν να σκέφτονται αφηρημένα και κατ' επέκταση να θέτουν ερωτήματα, να διατυπώνουν υποθέσεις και να οδηγούνται σε συμπεράσματα, κάτι το οποίο προϋποθέτει η ιστορική σκέψη (Masterman, 2002, Ρεπούση, 2004). Επίσης, όπως αναφέρει η McCreedy (2002, 9), οι αντιλήψεις για το χρόνο διαφέρουν από άτομο σε άτομο αλλά και από τον έναν πολιτισμό στον άλλο. Οι πρακτικές δυσκολίες που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν οι μαθητές/τριες σχετίζονται και με τη μαθηματική τους ικανότητα (Jahoda, 1963, Barton & Levstik, 1994, Hodgkinson, 1995, Haydn, 1999), με τη γνώση του συστήματος αρίθμησης, ώστε να μπορούν να χειρίζονται χρονολογίες (Masterman & Rogers, 2002, 3). Μπορούμε να συμπεράνουμε από τη σύγκριση των απαντήσεων με τη βιβλιογραφία πως οι εκπαιδευτικοί μάλλον υποτιμούν την έννοια του ιστορικού χρόνου, θεωρώντας τη σαν κάτι το εύκολο, ίσως επειδή οι περισσότεροι την έχουν απλά συνδέσει την τοποθέτηση γεγονότων στη σειρά, παραβλέποντας ή αγνοώντας άλλες παραμέτρους της.

Σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών **οι προτάσεις** που θα συνέβαλαν στην καλύτερη κατανόηση του ιστορικού χρόνου από τους μαθητές/τριες, απευθύνονται τόσο προς το σχολείο γενικότερα αλλά και προς την οικογένεια. Σε σχέση με το σχολείο οι περισσότεροι προτείνουν τροποποιήσεις στα διδακτικά εγχειρίδια και αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας και τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός τον ιστορικό χρόνο. Συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών προτείνει αλλαγές κι βελτιώσεις στα διδακτικά εγχειρίδια του μαθήματος της Ιστορίας. Οι εκπαιδευτικοί, με βάση την εμπειρία τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, θεωρούν πως το σημαντικότερο πρόβλημα που εντοπίζουν στα σχολικά βιβλία του μαθήματος είναι ο όγκος της ύλης την οποία πρέπει να διαχειριστούν. Σύμφωνα με τη γνώμη τους, τα βιβλία περιέχουν μια πληθώρα πληροφοριών, ονομάτων και χρονολογιών, με πολλές λεπτομέρειες, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται οι μαθητές/τριες. Επίσης, μία ακόμη δυσκολία που επισημαίνουν στα βιβλία είναι πως είναι ο τρόπος που είναι γραμμένα, κάτι που τα καθιστά δυσνόητα, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση σε αυτό που διδάσκεται στην Στ' τάξη, ενώ τονίζεται και η ανάγκη για εμπλουτισμό τους με υλικό που να έχει σχέση με τον ιστορικό χρόνο και να μπορεί να αξιοποιηθεί καλύτερα στην τάξη αλλά και με πιο παιγνιώδη τρόπο. Η καλύτερη κατανομή της ύλης αποτελεί μία επιπλέον πρόταση, ώστε να υπάρχει μια σειρά στη χρονολογική σειρά με την οποία παρατίθενται τα μαθήματα. Όλα τα παραπάνω, σε συνδυασμό με το λίγο διδακτικό χρόνο που είναι διαθέσιμος για τη διδασκαλία της Ιστορίας, καθιστούν την κατάσταση πιο δύσκολη.

Πολλές ήταν και οι αναφορές των εκπαιδευτικών για αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται. Σύμφωνα, λοιπόν, με τη γνώμη τους, πρωτεύον ρόλο κατέχει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε νέες μεθόδους και διδακτικές στρατηγικές. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας πιστεύουν πως πρέπει να δίνεται έμφαση στα γενικότερα και πιο σημαντικά ιστορικά γεγονότα και γενικά να τονίζονται λίγες αλλά σημαντικές χρονολογίες. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν πως δεν επιμένουν όσο χρειάζεται στο να διδάξουν στους μαθητές/τριες τον ιστορικό χρόνο, είτε γιατί το θεωρούν ως δεδομένο είτε επειδή δε το θεωρούν εξίσου σημαντικό με άλλα. Τέλος, ορισμένοι τονίζουν τη σημασία της χρήσης εποπτικών μέσων.

Οι προτάσεις που αφορούν στους τρόπους βελτίωσης της διδασκαλίας είναι πολλές και ποικίλλουν. Βοηθητικές μπορούν, επίσης, να φανούν οι συχνές επαναλήψεις αλλά και οι ιστορικές γραμμές. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τάσσεται υπέρ και χρησιμοποιεί ήδη ιστορική γραμμή στην τάξη, αν και όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα της έρευνας, όχι πάντα με το σωστό τρόπο και σχετικές δραστηριότητες. Η συστηματική χρήση της, λοιπόν, αποτελεί μια στρατηγική που προτείνουν είναι να χρησιμοποιείται συχνά και συνεχώς, συνοδευόμενη από κάποια δραστηριότητα. Αρκετοί είναι και αυτοί που αναφέρουν τις επισκέψεις σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους ως μια αποδοτική στρατηγική, αφού συνδέονται άμεσα με τη βιωματική μάθηση. Ο επιδιωκόμενος στόχος μπορεί να κατακτηθεί πιο εύκολα αν στη διδασκαλία ενταχθούν και χρησιμοποιηθούν σωστά οι Νέες Τεχνολογίες, με δραστηριότητες και λογισμικά, που να έχουν παιγνιώδη μορφή. Τέλος, οι προτάσεις των εκπαιδευτικών ολοκληρώνονται με απόψεις προς μια γενικότερη αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας. Στο πλαίσιο αυτό της ευρύτερης αλλαγής το πρώτο βήμα θα ήταν να ξεκινά η προσέγγιση χρονικών εννοιών από την Α΄ τάξη του Δημοτικού και στη συνέχεια από την Γ΄ τάξη και εξής να γίνεται περισσότερο συστηματική. Άλλη μια χρήσιμη στροφή, θα ήταν να ξεκινάμε από τα βιώματα και τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών/τριών, ξεκινώντας από το τώρα προς το παρελθόν.

Επιπλέον, σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών, η οικογένεια θα μπορούσε να συμβάλει, με τη σειρά της, στην κατανόηση του ιστορικού χρόνου, παρέχοντας περισσότερα ερεθίσματα στα παιδιά σε σχέση με το παρελθόν κυρίως με την επίσκεψη σε μουσεία και διάφορους αρχαιολογικούς χώρους. Παράλληλα, οι ίδιοι οι μαθητές/τριες πρέπει να δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον και να βρίσκουν τρόπους ώστε να κατανοούν καλύτερα τα κείμενα στην Ιστορία, βελτιώνοντας τις αναγνωστικές τους στρατηγικές.

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, η αλλαγή του διδακτικού παραδείγματος κατέχει κεντρικό ρόλο στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, με την παραδοχή πως το διδακτικό υλικό και οι μεθοδευμένες διδακτικές ενέργειες επιδρούν στην κατανόηση από τα παιδιά του ιστορικού χρόνου. Δικαίως, άρα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως προτάσεις προς μια τέτοιου είδους αλλαγή είναι απαραίτητες για την κατανόηση του ιστορικού χρόνου. Ωστόσο, παρά το γεγονός πως θεωρητικά οι περισσότεροι

αναγνωρίζουν τη σημασία τους, στην πράξη δεν εφαρμόζουν τα όσα προτείνουν. Η Ευσταθίου- Καραγεωργάκη (2007, 17), συνοψίζει λέγοντας πως «η ελλιπής κατάρτιση του γνωστικού αντικειμένου σε συνδυασμό με την απουσία ειδικής διδακτικής κατάρτισης και τον όγκο της διδακτέας ύλης, επιβαρύνει το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών, δεν τους επιτρέπει να ανταποκριθούν στις ουσιαστικές ανάγκες των μαθητών και τους εγκλωβίζει στην επιφανειακή κάλυψη της διδακτέας ύλης και στο διδακτισμό». Προϋποθέσεις για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας θεωρεί πως είναι τόσο η υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων με διάφορες μορφές όσο και η παροχή κινήτρων για εθελούσια επιμόρφωση και ανάπτυξη πρωτοβουλιών από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Φυσικά αυτές οι αλλαγές θα συμβάλλουν και στην βελτίωση της διδασκαλίας του ιστορικού χρόνου και στην ουσιαστικότερη κατανόηση και χρήση του από τα παιδιά.

Προεκτάσεις

Μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας για τις απόψεις τους αναφορικά με την κατανόηση του ιστορικού χρόνου κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στο δημοτικό, προέκυψαν επιπλέον ερευνητικά ερωτήματα τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν σκέψεις για πιθανές προεκτάσεις της. Αναλόγου θέματος έρευνα θα μπορούσε να διεξαχθεί με μεγαλύτερο αριθμό δείγματος, γεγονός που θα επέτρεπε ίσως και τη γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Ενώ το ενδιαφέρον της παρούσας μελέτης επικεντρώθηκε στη διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών, θα είχε ενδιαφέρον η διεξαγωγή έρευνας με θέμα τον τρόπο με τον οποίο βιώνουν οι μαθητές τη διδασκαλία της Ιστορίας και, συγκεκριμένα, την κατανόηση του ιστορικού χρόνου. Σε χρήσιμα συμπεράσματα θα κατέληγε μια έρευνα που θα εντόπιζε τις παρανοήσεις των μαθητών/ τριών ή κάποια που θα μετρούσε το βαθμό κατανόησης κάποιων χρονικών φράσεων και εννοιών. Επιπλέον αντικείμενο έρευνας θα μπορούσε να αποτελέσει και το κατά πόσο συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές που θα χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς θα μπορούσαν να συμβάλουν στην κατανόηση χρονικών εννοιών και του ιστορικού χρόνου γενικότερα. Σκοπό των παραπάνω αποτελεί η προβολή των σκέψεών τους, τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών/τριών για μια αποτελεσματικότερη και πιο ενδιαφέρουσα διδασκαλία.

Ακολουθώντας τις εξελίξεις της τεχνολογίας, μία έρευνα σχετική με την επίδραση των ΤΠΕ στη διδασκαλία του ιστορικού χρόνου μόνο οφέλη θα μπορούσε να προσφέρει.

Η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών καθώς και των διδασκομένων για το πώς βιώνουν τη διδακτική διαδικασία μόνο οφέλη μπορεί να αποδώσει, καθώς αν ληφθεί σοβαρά υπόψη η οπτική και των δύο από τους εκπονητές των Αναλυτικών

Προγραμμάτων και από την Πολιτεία γενικότερα, τότε ίσως καταφέρουμε όλοι μαζί να βελτιώσουμε την εικόνα των σχολικών μαθημάτων και εν κατακλείδι να αναβαθμίσουμε το ελληνικό σχολείο.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Αβδελά, Ε. (1998). Ιστορία και Σχολείο. Αθήνα, Νήσος.

Ασημάκη Α., Κουστουράκης Γ., Καμαριανός Ι. (2011), Οι έννοιες της νεωτερικότητας και της μετανεωτερικότητας και η σχέση τους με τη γνώση: Μια κοινωνιολογική προσέγγιση. Στο βήμα των κοινωνικών επιστημών, τόμος ΙΕ΄, τεύχος 60.

Βακαλούδη Α. (2014). Εκπαιδευτική και Παιδαγωγική Αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη Διδακτική της Ιστορίας, (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Θεσσαλονίκη.

Βώρος Φ. Κ. (1988). Τρόποι Σπουδής και Διδασκαλίας της Ιστορίας, Αθήνα, Εκδόσεις Δημ. Μ. Παπαδήμα

Γατσώτης Π. (2006), «Ο λόγος των μαθητών- Σε σύγκριση με τη σύγχρονη ιστορική σκέψη και σε σχέση με τις ιδέες και τις αξίες του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντός τους», στο Γ. Κόκκινος και Ε. Νάκου (επιμ.), Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα, (σελ. 555-624), Αθήνα, Μεταίχμιο.

Γιαννόπουλος Γ. (1988). Σκοποί του μαθήματος της ιστορίας, στο Σεμινάριο 9- το μάθημα της ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Αθήνα, Περιοδική επιστημονική έκδοση της Πανελληνίας Ένωσης Φιλολόγων

Δημητριάδου, Κ. (2002). Ιστορία και Γεωγραφία στην πρώτη σχολική ηλικία. Εφαρμογή και αξιολόγηση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης στον ιστορικό χώρο, Θεσσαλονίκη, Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α. Ε.

Ευσταθίου- Καραγεωργάκη Μ. (2007). Σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Ιστορίας. Εφαρμογές στο γυμνάσιο και στο λύκειο, Θεσσαλονίκη, Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α. Ε.

Ζακοπούλου Α. (1999). Παιχνίδια με το χρόνο για μικρά και μεγαλύτερα παιδιά: Η ψυχοπαιδαγωγική της έννοιας του χρόνου, Αθήνα, εκδόσεις Εκκρεμές.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003), Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες, Αθήνα, Κριτική.

Καβαλιέρου Μ. (2006), «Η δραματοποίηση ως διδακτική πρακτική και η χρήση της στη διδασκαλία της Ιστορίας», στο Γ. Κόκκινος και Ε. Νάκου (επιμ.), Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα, (σελ. 471-495), Αθήνα, Μεταίχμιο.

Κασβίκης Κ. (2008), «Υλικός πολιτισμός και αρχαιολογικές αφηγήσεις στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας για το Δημοτικό Σχολείο», στο Ανδρέου Π. Α. (επιμ.), Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια, (σελ. 157-203), Αθήνα, Μεταίχμιο.

Κασβίκης Κ. (2015), «Το «άλλο» παρελθόν: Δημόσιες χρήσεις της αρχαιολογίας στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση», στο Ανδρέου Α., Κακουριώτης Σ., Κόκκινος Γ., Λεμονίδου Ε., Παπανδρέου Ζ., Πασχαλούδη Ε. (επιμ.), Η δημόσια ιστορία στην Ελλάδα. Χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας, (σελ. 331-352), Αθήνα, Επίκεντρο.

Κασίδου Σ. (2008), «Η Ιστορία είναι ένα χαζό, βαρετό και ηλίθιο μάθημα, γεμάτο ονόματα και χρονολογίες» », στο Ανδρέου Π. Α. (επιμ.), Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια, (σελ. 511-547), Αθήνα, Μεταίχμιο.

Κόκκινος Γ. (1998). Από την Ιστορία στις ιστορίες. Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Κουνέλη Ε., Γαλάνης Π. (2009). Χρόνος και διάρκειες στην ιστορία. Θεωρητικοί προβληματισμοί - διδακτικές στρατηγικές για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, στο Α. Τριλιανός & Ι. Καραμήνας (επιμ.), Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Πρακτικά 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου (σελ. 1005-1012), Αθήνα, Ατραπός.

Κυριαζή, Ν. (2001). Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση μεθόδων και πρακτικών, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Λεοντσίνης Γ. (1999). Ιστορία- περιβάλλον και η διδακτική τους, Αθήνα, Αθανασόπουλος- Παπαδάμης και ΣΙΑ Ε. Ε.

Λιάκος, Α. (2007). Πώς το παρελθόν γίνεται ιστορία;, Αθήνα, Πόλις

Μπονίδης Κ. (1995), Η κατανόηση εννοιών και φράσεων χρόνου από παιδιά ηλικίας 8 – 11 ετών, στο Παιδαγωγική Επιθεώρηση τ. 22, Θεσσαλονίκη, Αφοι Κυριακίδη 173 – 213.

Μπούντα Ευθυμίου Ε. (2006). Η Ιστορία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Αναλυτικά Προγράμματα και Ιστορική Σκέψη των μαθητών (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Αθήνα.

Νικονάνου, Ν. και Κασβίκης, Κ. (2008), Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο, Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος, Αθήνα, Πατάκης.

Παληκίδης Α. (2008), Η εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας, στο Ανδρέου Π. Α. (επιμ.), Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια, (σελ. 321-362), Αθήνα, Μεταίχμιο.

Παρασκευόπουλος Ν. Ι. (1985). Εξελικτική ψυχολογία. Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση (τόμος Β'), Αθήνα.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Ά. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4(1), 72-81.

Ρεπούση Μ. (2004). Μαθήματα ιστορίας- από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση, Αθήνα, Καστανιώτη.

Σαμαρτζή, Σ. (2003). Αντίληψη, κατανόηση και κατασκευή του χρόνου- Ψυχογνωσιακές προσεγγίσεις, Αθήνα, Καστανιώτη.

Σκούρος, Τ. (1999). Η κατάσταση των αφηγηματικών ιστορικών εννοιών από τους Ελληνοκύπριους μαθητές της έκτης Δημοτικού (11-12). *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 29.

Σμυρναίος, Α. (2013). Ιστορίας Μάθησις. Ζητήματα Φιλοσοφίας και Διδακτικής της Ιστορίας, Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη.

Συμεωνίδη Ε. (2010, Μάιος), Η διδασκαλία της Ιστορίας στην Σχολική Εκπαίδευση, Εμπειρική Προσέγγιση των μαθητών με θεμέλιο τη Θεωρία. Στο Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω».

Σύρου Σ. (2009). Αναλυτικά προγράμματα Ιστορίας και σχολικά εγχειρίδια γυμνασίου (1964- 2004) Αντιλήψεις του χρόνου και ιδεολογία στη σχολική Ιστορία, (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Αθήνα.

ΥΠΕΠΘ/Π.Ι., (2006). Ιστορία Ε' Δημοτικού. Στα βυζαντινά χρόνια. Βιβλίο δασκάλου. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

ΥΠΕΠΘ/Π.Ι., (2008). Ιστορία Γ' Δημοτικού. Από τη Μυθολογία στην Ιστορία. Βιβλίο δασκάλου. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

ΥΠΕΠΘ/Π.Ι., (2008). *Ιστορία Δ' Δημοτικού. Στα αρχαία χρόνια. Βιβλίο δασκάλου.* Αθήνα: ΟΕΔΒ.

ΥΠΕΠΘ/Π.Ι., (2008). *Ιστορία Στ' Δημοτικού. Στα νεότερα και σύγχρονα χρόνια. Βιβλίο δασκάλου.* Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Ξένη βιβλιογραφία μεταφρασμένη στα ελληνικά

Agamben G. (2003). Χρόνος και ιστορία. Κριτική του στιγμιαίου και του συνεχούς, Αθήνα, Ίνδικτος.

Bauman Z., (2002) Η Μετανωτερικότητα και τα δεινά της, μτφ. Γιώργος Ίκαρος Μπαμπασάκης, Αθήνα, Ψυχογιός.

Braudel, Fernand (1987). Μελέτες για την ιστορία, μτφ. Οντέτ Βαρόν – Ρόδη Σταμούλη. Στο: Θεωρία και Μελέτη ιστορίας 7. Αθήνα, Ε.Μ.Ν.Ε. – ΜΝΗΜΩΝ.

Burke P. (2003). Αυτοψία. Οι χρήσεις των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2004). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Cole, M., & Cole, S. R. (2001). Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκινητική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία (Α' τόμος). Αθήνα, Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Cole, M., & Cole, S. R. (2001). Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκινητική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία (Β' τόμος). Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Husbands, C. (2004). Τι σημαίνει διδασκαλία της Ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Craig J. G- Baucum D. (2002), Η ανάπτυξη του ανθρώπου, (Β' τόμος), Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήση.

Ίγκερς Γκ. (2006). Η Ιστοριογραφία στον 20ό αιώνα, Αθήνα, Εκδόσεις Νεφέλη.

Λε Γκοφ Ζ.- Νορά Π. (1975). Το έργο της Ιστορίας, Αθήνα, Κέδρος.

Μονιότ Η. (2000) Η Διδακτική της Ιστορίας, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Salkind J. N. (2004). Εισαγωγή στις θεωρίες της ανθρώπινης ανάπτυξης, Αθήνα, Εκδόσεις Πατάκη

Sebba, J. (2000), Ιστορία για όλους. Διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο, Αθήνα, Μεταίχμιο

Siegler R. S. (2002). Πώς σκέφτονται τα παιδιά, Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg

Ξενογλωσση

Barton, K. C. (1998). " That's a Tricky Piece!": Children's Understanding of Historical Time in Northern Ireland. ERIC Clearinghouse.

Barton, K. C., & Levstik, L. S. (1996). "Back when God was around and everything": Elementary children's understanding of historical time. *American educational research journal*, 33(2), 419-454.

Champagne, M. (2016). Diagrams of the past: How timelines can aid the growth of historical knowledge. *Cognitive Semiotics*, 9(1), 11-44.

Davis, S. B. (2012). History on the Line: time as dimension. *Design Issues*, 28(4), 4-17.

Dawson, I. (2004). Time for chronology? Ideas for developing chronological understanding. *Teaching History*, 14.

de Groot-Reuvekamp, M., Ros, A., van Boxtel, C., & Oort, F. Along which levels do primary school pupils develop their understanding of historical time?.

Foreman, N., Boyd-Davis, S., Moar, M., Korrallo, L., & Chappell, E. (2008). Can virtual environments enhance the learning of historical chronology?. *Instructional Science*, 36(2), 155-173.

Galán, J. G.(2015). Learning Historical and Chronological Time: Practical Applications. *European Journal of Science and Theology*, 12(1), 5-16.

Hodkinson, A. (2009). To date or not to date, that is the question: a critical examination of the employment of subjective time phrases in the teaching and learning of primary history. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 8(2), 40-50.

Kelly, A. (2004). Diachronic Dancing'. on Ian Dawson's *Thinking History* website: www.thinkinghistory.co.uk/Issues/IssueChronologyDiachron.html.

Lorenc, J., Mrozowski, K., Oniszczyk, A., Staniszewski, J., & Starczynowska, K. (2013). How is chronological thinking tested?. *EDUKACJA Quarterly*, 123(3).

Masterman, E., & Rogers, Y. (2002). A framework for designing interactive multimedia to scaffold young children's understanding of historical chronology. *Instructional Science*, 30(3), 221-241.

McCreedy, C. M.(2002), Elementary History Education and Children's Perceptions of Time.

Poster, J. B. (1973). The birth of the past: Children's perception of historical time. *The History Teacher*, 6(4), 587-598.

Seixas, P., & Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. *Challenges and prospects for Canadian social studies*, 109-117.

Şımşek, A. (2007). The Improvement of Chronological Perceptions among Fifth Grade Students: A Quasi-Experimental Study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7(1).

Stow, W., & Haydn, T. (2000). 7 Issues in the teaching of chronology. *Issues in history teaching*, 83.

von Heyking, A. (2004). Historical Thinking in the Elementary Years: A Review of Current Research. *Canadian Social Studies*, 39(1), n1.

Vukelich, R., & Thornton, S. J. (1990). Children's understanding of historical time: Implications for instruction. *Childhood Education*, 67(1), 22-25.

Ιστογραφία

Tvxs. Ανεξάρτητη ενημέρωση. Πέτρος Θεοδωρίδης.

<http://tvxs.gr/news/egrapsan-eipan/treis-typoi-koionion-treis-antilipseis-toy-xronoy>

(Προσπελάστηκε 17/11/2016)

Γιώργος Κόκκινος, Ζητήματα Επιστημολογίας και Διδακτικής της Ιστορίας.

<http://giorgoskokkinos.blogspot.gr/2012/08/mostafa-hassani-idrissi-2005-pe-nsee.html> (Προσπελάστηκε 3/11/2016)

Historisch Tijdsbesef- Theorie en praktische voorbeelden voor het basisonderwijs,

<http://www.historischtijdsbesef.nl/en/definitie-van-historisch-tijdsbesef/>

(Προσπελάστηκε 10/11/2016)

thinkinghistory.co.uk

<http://www.thinkinghistory.co.uk/ActivityBase/BigHumanTimeline.html>

(Προσπελάστηκε 19/11/2016)

Το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο με βάση τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και τα νέα βιβλία, http://www.pi-schools.gr/programs/epimorfosi/epimorfotiko_yliko/dimotiko/istoria.pdf

(Προσπελάστηκε 10/03/2017)

Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, 2011, <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> (Προσπελάστηκε 10/03/2017)

Χατζηδανιήλ Π. (2007). Το περιεχόμενο του μαθήματος της Ιστορίας.

<https://docs.google.com/document/d/1pmQxiTW6juMZf-LFE8hrX5xkaBWtjIcEh92Zkp63ss8/edit?hl=en>

(Προσπελάστηκε 15/3/2017)

Παράρτημα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Οδηγός συνέντευξης

ΓΕΝΙΚΕΣ

Φύλο:

Έτη υπηρεσίας:

Επίπεδο σπουδών (ακαδημία 2ετους φοίτησης, παιδαγωγική σχολή 4ετής, μεταπτυχιακό, διδακτορικό):

Έχετε παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση/σεμινάριο σχετικά με τη διδασκαλία της ιστορίας;

Έχω διδάξει ιστορία στις παρακάτω τάξεις:

Προτιμώ να διδάσκω ιστορία στις:

ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ

1. Τι σημαίνει για εσάς το ότι κάποιος κατανοεί τον ιστορικό χρόνο;
2. Πώς θεωρείτε ότι η κατανόηση του ιστορικού χρόνου εξελίσσεται στους μαθητές, με την πάροδο των τάξεων: Ποια είναι τα στοιχεία που κατακτούν ανάλογα με την ηλικία (ποια σε μικρές ηλικίες και ποια αργότερα-τι έχετε παρατηρήσει εμπειρικά);
3. Ποιους θεωρείτε καθοριστικούς παράγοντες στην κατανόηση του ιστορικού χρόνου; Από τι δηλαδή επηρεάζεται ο μαθητής;
4. Έχετε παρατηρήσει διαφορές ως προς το φύλο των παιδιών στην κατανόηση του ιστορικού χρόνου;
5. Έχετε παρατηρήσει διαφορές ως προς τη σχολική επίδοση των παιδιών στην κατανόηση του ιστορικού χρόνου;
6. Έχετε παρατηρήσει διαφορές ως προς το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των παιδιών στην κατανόηση του ιστορικού χρόνου;
7. Πιστεύετε πως οι εκπαιδευτικοί έχουν τις απαραίτητες γνώσεις για να διδάξουν τον ιστορικό χρόνο στους μαθητές;
8. Θεωρείτε πως η ανάπλαση του ιστορικού παρελθόντος των παιδιών (δική τους ιστορία, γενεαλογικό δέντρο) θα μπορούσε να συμβάλλει στην κατανόηση του ιστορικού χρόνου;

ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

1. Ποιοι παράγοντες μπορεί να είναι αποτρεπτικοί για τη διδασκαλία του ιστορικού χρόνου στο ελληνικό σχολείο;
2. Ποιες δυσκολίες πιστεύετε/εντοπίζετε πως αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην κατανόηση του ιστορικού χρόνου κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας; Υπάρχουν κάποιες έννοιες στις οποίες δυσκολεύονται;

ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

1. Πόσο εύκολο είναι να διδαχθεί ο ιστορικός χρόνος στα πλαίσια του μαθήματος της ιστορίας;
2. Ποιες στρατηγικές χρησιμοποιείτε στην τάξη για την κατανόηση του ιστορικού χρόνου;
3. Ποια άλλα μαθήματα μπορούν να συνδράμουν προς αυτό το σκοπό;
4. Ποια η γνώμη σας για το εκπαιδευτικό υλικό που παρέχεται (σχολικό εγχειρίδιο, ασκήσεις); Σας βοηθάει;
5. Τι είδους υλικό πιστεύετε πως βοηθάει περισσότερο τους μαθητές;
6. Διερευνάτε τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών στην αρχή της κάθε χρονιάς σχετικά με τον ιστορικό χρόνο;
7. Με ποιο τρόπο γίνεται η αξιολόγηση της κατανόησης του ιστορικού χρόνου στην τάξη;
8. Χρησιμοποιείτε χρονογραμμή; Αν ναι, με ποιον τρόπο (δραστηριότητες);

ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

1. Με ποιους τρόπους (προτάσεις) θα μπορούσε να βελτιωθεί η κατανόηση του ιστορικού χρόνου από τους μαθητές στο δημοτικό σχολείο;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: Άξονες

ΑΞΟΝΕΣ	ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΠΟΙΟΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ
ΑΝΤΙΑΛΗΨΕΙΣ	Κατανόηση ιστορικού χρόνου	Σειροθέτηση γεγονότων-τοποθέτηση σε χρονογραμμή, προηγούμενο-επόμενο, αντιστοίχιση χρονολογία-γεγονός, παρόν-παρελθόν, μέλλον, σημαντικά γεγονότα	1, 2, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29
<i>ΕΡΩΤΗΣΗ 1</i>		Έννοιες (π. Χ-μ.Χ., σημείο μηδέν, πριν-μετά	2, 3, 5, 6, 11, 12, 13, 14, 22
		Τρόπος χρονολόγησης, υπολογισμού ετών	2, 3, 12
		Περιοδολόγηση- εποχές	2, 3, 5, 14, 21, 22
		Ένταξη γεγονότος ή προσώπου σε περίοδο, ή σε π. Χ., μ. Χ.	7, 9, 10, 15, 19, 28
		Απόσταση από το σήμερα, αίσθηση χρόνου, υπολογισμός με μαθηματικά	4, 8, 11, 14, 22

		Σύγκριση γεγονότων, περιόδων	16, 22, 23
<i>ΕΡΩΤΗΣΗ 2</i>			
Δυσκολίες στην κατανόηση του ιστορικού χρόνου	Α' - Β'	Χθες, τώρα, αύριο	3, 15, 18
		Παρόν παρελθόν μέλλον	3, 13, 14, 22, 29
		«στα παλιά τα χρόνια», «κάποτε», «παλιά»	10, 11, 22, 25
		Γενεαλογικό δέντρο	11
		Προσωπικός χρόνος σε σειρά, πρόσφατο παρελθόν	11, 14, 15, 18, 22, 25, 26
		Σαν παραμύθι, αφήγημα	12, 24
		Μέρες, μήνες, εποχές	13, 18, 19, 20, 21, 29
		Πρωί, βράδυ	22
	Γ' - Δ'	Σύγχυση πραγματικότητας μύθου	2, 4, 9, 28
		Όχι καλή αίσθηση του χρόνου	2, 4, 8, 10, 14, 21, 29
		Συγγέουν γεγονότα και χρονικές περιόδους	2, 21
		Δυσκολία στην π. Χ. μέτρηση	1, 2, 3, 4, 8, 15, 16, 18, 22, 23, 24, 26, 27, 29
		Τοποθέτηση γεγονότων σε χρονολογική σειρά και σε ευρύτερες περιόδους	3, 6, 14, 23, 29
		Αιώνας δεκαετία χιλιετία	3, 7, 11, 13, 14, 16, 18, 25
		Έχουν γενική αίσθηση του π.Χ. – μ.Χ. (χωρίς χρονολογίες)	5, 6, 7, 13, 14, 15, 20, 21, 22, 23, 24, 26
		Τοποθέτηση γεγονότων σε σειρά από δικές τους εμπειρίες	7, 11, 25, 26
		Δυσκολία στην απομνημόνευση ημερομηνιών	9
		Δυσκολία χειρισμού εννοιών	23
	Ε' - Στ'	Ένταξη χρονολογίας σε αιώνα (δυσκολία)	3, 4, 5, 7, 25, 26, 29
		Συγκρατούν περισσότερες	6, 29

		χρονολογίες	
		Αντίληψη όρων όπως χρονική περίοδος(μπορούν)	7, 23
		Τοποθέτηση ταξινόμηση χρονικών περιόδων	7, 15
		Τοποθέτηση σε σειρά ιστορικών γεγονότων(μπορούν)	9, 14, 20, 22, 23, 24, 25
<i>ΕΡΩΤΗΣΗ 3</i>	Παράγοντες	Εξυπνάδα-γονίδια, ικανότητες, μαθησιακές	1, 3, 6, 7, 12, 25, 26, 29
		Βιώματα-εμπειρίες(μουσειά,	1, 4, 5, 25, 29
		Εποπτικό υλικό(εικόνες, χάρτες, βιβλία	1, 5, 9, 16, 22, 24, 29
		Μέθοδος διδασκαλίας, στρατηγικές, ελκυστικό μάθημα	1, 2, 3, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 18, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29
		Οικογενειακό περιβάλλον	2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 19, 25, 26, 29
		Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο(πόλη-χωριό, πολυθέσιο-ολιγοθέσιο	4, 5, 10, 19, 23, 24, 28, 29
		Ηλικία, νοητική ανάπτυξη, ωρίμανση	7, 8, 9, 13, 14, 15, 16, 20, 21, 22, 28
		Μαθηματική ευχέρεια	19, 25, 29
<i>ΕΡΩΤΗΣΗ 4</i>	Φύλο μαθητών	Καλύτερα αγόρια	15, 16, 19, 24, 25, 26
		Καλύτερα κορίτσια	1, 12
		Το ίδιο	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 29
<i>ΕΡΩΤΗΣΗ 5</i>	Σχολική επίδοση	Καλύτεροι οι καλοί	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 19, 20, 21, 23, 24, 25,

			27, 28, 29
		Όχι απαραίτητα	7, 9, 15, 16, 17, 18, 22, 26
<i>ΕΡΩΤΗΣΗ 6</i>	Κοινωνικοοικονομικό επίπεδο	Επηρεάζει	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 23, 26, 29
		Δεν επηρεάζει	16, 19, 21, 22, 24, 27, 28
		Όχι πάντα	18, 20
		Δεν είχα τέτοια εμπειρία, ίδιο επίπεδο παιδιών	6, 25
<i>ΕΡΩΤΗΣΗ 7</i>	Γνώσεις εκπαιδευτικών	Επαρκείς	1, 7, 8, 12, 13, 18, 19, 20, 27, 30
		Ανεπαρκείς	6, 10, 15, 17, 24
		Ναι, αλλά δε δίνουν σημασία	4, 6, 14, 16
		Ναι, αλλά χρειάζονται επιμόρφωση	2, 3, 5, 9, 11, 21, 22, 26, 28
		Θέμα διάθεσης, επιμονής, καλών πρακτικών και στρατηγικών, προετοιμασία	1, 11, 13, 21, 22, 23, 25, 26, 28, 29
<i>ΕΡΩΤΗΣΗ 8</i>	Χρησιμότητα προσωπικού παρελθόντος	Ναι	1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26
		Όχι ιδιαίτερα	5
		Δεν ξέρω	4, 27
ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	Αποτρεπτικοί παράγοντες για διδασκαλία ιστορικού χρόνου	Εκπαιδευτικός (γνώσεις, προετοιμασία, θεωρεί κάτι δεδομένο, τρόπος διδασκαλίας)	1, 4, 5, 10, 11, 17, 19, 22, 23
		Έλλειψη χρόνου	2, 4, 5, 7, 8, 11, 12, 14, 15, 24, 25, 26

		Μαθητές (έλλειψη κινήτρου)	8
		Όγκος ύλης- πλήθος γεγονότων και χρονολογιών	2, 6, 12, 13, 14, 18, 20, 21, 25
		Δύσκολα βιβλία- λεξιλόγιο	2, 4, 6, 10, 16, 18, 19, 28
		Έλλειψη εποπτικών μέσων	3, 5, 7, 9, 10, 18, 24
		Τηλεόραση	3
		Αναχρονισμοί στο βιβλίο(σειρά γεγονότων, δομή)	16, 19, 26
		Δεν υπάρχουν	27
		αποστήθιση	29
ΕΡΩΤΗΣΗ 2	Δυσκολίες μαθητών	Χρονολόγηση γεγονότων , τοποθέτηση σε σειρά,	1, 2, 5, 6, 9, 11, 13, 14, 22, 23, 28
		Σύγκριση εποχών(ομοιότητες, διαφορές)	3, 22, 26,
		Αιώνας	4, 5, 7, 10, 13, 14, 15
		π. Χ. – μ. Χ.	4, 5, 7, 10, 12, 14, 19, 27, 29
		Προσθαφαίρεση ετών	4
		Παράλληλα γεγονότα(κάτι έγινε την ίδια εποχή σε άλλο μέρος)	7
		Απόσταση από το σήμερα, αίσθηση χρόνου	8, 12, 26
		Απομνημόνευση χρονολογιών	9, 14, 29
		αντιστοίχιση	11, 14, 15
		δεκαετία	14, 18
		συνέχεια	15
		Το σημείο μηδέν	16, 27
		Λεξιλόγιο του χρόνου	23, 24, 25, 28
		αναχρονισμοί	24
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	Εύκολο αρκεί	Επιμελείς μαθητές	1
<i>ΕΡΩΤΗΣΗ 1</i>		Χρήση ιστορικών γραμμών, τπε(μεθοδολογική υποστήριξη)	3, 8, 11, 13, 17, 22, 23, 24, 28, 29
		Επάρκεια εκπαιδευτικού	10, 17, 24, 28, 29
		Επιμονή εκπαιδευτικού	14, 19
		Βιωματικές δραστηριότητες	21

	Εύκολο		9, 18
	δύσκολο		13, 14, 16
	Δύσκολο	Χρονοβόρο, έλλειψη χρόνου	2, 7, 11, 19, 25, 27
		Εκπαιδευτικός σημασία που θα δώσει	4, 15, 26
		Δύσκολα βιβλία	4
		Ωριμότητα μαθητή - ηλικία	5, 6
		Αντίληψη μαθητή, γνώσεις	12
		Ενδιαφέρον μαθητών	12
<i>ΕΡΩΤΗΣΗ 2</i>	Στρατηγικές	Ιστορική γραμμή	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29
		Ημερολόγιο με σημαντικά γεγονότα	2
		Εννοιολογικός χάρτης-σχεδιάγραμμα	2, 4, 13, 18, 24, 26
		Κουτί του χρόνου	2
		Φυλλάδια με δραστηριότητες	2, 11
		Που βρισκόμαστε πριν από κάθε μάθημα-σύνδεση προηγούμενου-επόμενου	2, 14, 19
		Πόσα χρόνια πέρασαν;	2, 9
		Σημαντικές χρονολογίες	3, 26
		ΤΠΕ	6, 12, 17, 23
		Σύγκριση διαφορετικών περιόδων	7, 18
		Αναφορά στην οικογένεια	8, 20
		Αριθμητήρια	8
		Εικόνα, βίντεο	12, 13, 28
		Αφήγηση	12
		Κόμικ,	13
		ζωγραφιά	14
		Εισαγωγή στην αρχή της χρονιάς	19
<i>ΕΡΩΤΗΣΗ 3</i>		Όλα	2
Μαθήματα που βοηθάνε		Μαθηματικά	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16,

			17, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 29
		Γεωγραφία	1, 2, 3, 9, 15, 25
		Μελέτη	1, 2, 3, 9, 12, 17, 18, 24, 28
		Θρησκευτικά	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 25
		Γλώσσα	1, 2, 3, 7, 11, 14, 16, 17, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29
		ΚΠΑ	2, 3, 25
		Γυμναστικά	2
		Εικαστικά	2, 5, 7, 11, 13, 14, 21, 27, 29
		Μουσική	2
		Ανθολόγιο-Λογοτεχνία	5, 16, 19
		Φυσική	6, 26
		Θεατρική αγωγή	7, 13
		Ευέλικτη Ζώνη	13
		ΤΠΕ	29
<i>ΕΡΩΤΗΣΗ 4</i>	Θετική εντύπωση	Ανάπτυξη κριτικής σκέψης	1, 8
Απόψεις για βιβλία		Ικανοποιητικό	7, 8, 17, 20, 22, 23, 29
	Αρνητική εντύπωση	Δύσκολη γλώσσα	1, 2, 13, 17
		Πυκνότητα πληροφοριών	1, 2, 18, 24
		Χωρίς καλή ιστορική γραμμή(+εικόνες)	2, 15, 24, 29
		Δεν αναφέρει με τη σειρά τα γεγονότα	2, 7, 13, 21, 24, 25
		Λίγες ασκήσεις σχετικά με τον ιστορικό χρόνο	2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 25, 26, 27, 28
		Χρονοβόρες δραστηριότητες(πολλές πηγές)	2, 18, 19, 21
<i>ΕΡΩΤΗΣΗ 5</i>	Οπτικοακουστικό υλικό	Εικόνες	1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11,

			12, 13, 14, 17, 18, 20, 21, 22, 24, 27, 28, 29
Είδος υλικού			
		Βίντεο	2, 19, 20, 21, 26
		χάρτες	1, 2, 20, 29
	Διαδραστικό υλικό	λογισμικά	3, 5, 12, 18, 23
		Εικονικές περιηγήσεις	23
	Βιωματικές δραστηριότητες	Επισκέψεις σε μουσεία	2
		Επισκέψεις σε αρχαιολογικούς χώρους	2
		Θεατρικά-ποιήματα-τραγουδία	1
	Κείμενο	Πηγές	3
		Σχεδιαγράμματα	19, 24, 25
		αφήγηση	8, 10, 12, 14, 17, 22
	Ιστορική γραμμή		8, 13, 19, 20
<i>ΕΡΩΤΗΣΗ 6</i>			
Διερεύνηση προηγούμενων γνώσεων ιστορικού χρόνου	Όχι		1, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 13, 14, 20, 24, 26, 29
	Ναι	Προηγούμενης χρονιάς	11, 12, 14, 15, 21, 22, 23, 27, 28, 8
		Σημεία αναφοράς, ορόσημα	15, 8, 7
		Σύνοψη γεγονότων και τοποθέτηση σε σειρά (:)	19, 8,
		Χωρίς εξήγηση	17, 18
		Σύνδεση με προηγούμενα	16
		Έννοιες (αναφορά στο 0, π. Χ. -μ.Χ.)	2
<i>ΕΡΩΤΗΣΗ 7</i>			
	Γραπτά	Αντιστοίχιση γεγονότος χρονολογίας	1, 3, 4, 8, 10, 11, 13, 14, 20, 22, 26, 29
Αξιολόγηση κατανόησης ιστορικού χρόνου		Τοποθέτηση γεγονότων σε σειρά	1, 4, 5, 7, 8, 9, 12, 14, 15, 18, 19, 27, 28, 29

		Συμπλήρωση ιστορικής γραμμής	20, 22
		Χρήση εννοιών και λεξιλογίου	18
		Επέτειο- σχολικές γιορτές	11, 21
		Σύγκριση ιστορικών περιόδων	7
		Σύνδεση με προηγούμενο-επόμενο	17, 19
		Αναφορά ημερομηνίας γεγονότος	1, 4, 12, 14, 16, 24, 25
	Άλλα	Κουτί του χρόνου	
		Ζωγραφίζω με σειρά γέννησης	
		Λογοτεχνία	
ΕΡΩΤΗΣΗ 8	Όχι		21
Χρήση ιστορικής γραμμής	Ναι	Σημείο αναφοράς αναρτημένη	1, 4, 5, 7, 10, 11, 15, 16, 17, 18, 23, 24, 26, 27
		Σταδιακή συμπλήρωση	1, 8, 12, 13, 14, 16, 19, 20, 22, 23, 25, 29
		Καρτέλες με εικόνες	2
		Ζωγραφίζω στον πίνακα	3, 9, 13, 19
		Βιβλίου	6, 11
Τρόπος δημιουργίας	Από εκπαιδευτικό		
	Από μαθητές	Ατομικά	
		Ομαδικά	
		Δημιουργία καρτέλων και τοποθέτηση	
		Σχεδιάζουν σε χαρτί	
		Δε δυάδες	
		Φωτοτυπίες	
ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	Διδασκαλία	Από μικρή ηλικία εκμάθηση εννοιών χρόνου	7
		Από το σήμερα προς το παρελθόν	7, 22
		Από προσωπικές εμπειρίες	7
		Χρήση ιστορικής γραμμής	8, 11, 14, 16, 25, 27
		Αξιοποίηση ΤΠΕ	1, 2, 17, 23
		Επισκέψεις σε μουσειά	2, 5, 22, 29
		Επισκέψεις από ειδικούς σχολείο	2
		Περισσότερες δραστηριότητες	8, 9, 10, 27

		Έκθεση παλιών αντικειμένων	8
		Συλλογή παλιών παιχνιδιών	8
		Περισσότερος χρόνος για μάθημα Ιστορίας	2, 12
		Περίοδος προετοιμασίας για τον ιστορικό χρόνο	13, 26
		Συνεργατική μάθηση	18
		Διερευνητική μάθηση	18, 22
		Καλύτερα στο Γυμνάσιο λόγω ωριμότητας	21
		Σύνδεση με Θεατρική αγωγή(βιωματική μάθηση)	18, 23
		Συνεντεύξεις από παππούδες	29
		Τοπική ιστορία και ευέλικτη ζώνη	2
		Εθνικές επέτειοι	21
	Εκπαιδευτικοί	Έμφαση στα σημαντικά	2, 5, 21, 25
		Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	2, 3, 10, 14, 17, 19, 28, 29
		Επιμονή	4, 13, 19
		Έμφαση στην αναπαράσταση και εικονοποίηση	16
		Συχνές επαναλήψεις	19
		Χρήση εποπτικών μέσων	2, 3, 24, 28
	Διδακτικά εγχειρίδια	Λιγότερη ύλη	5, 6, 12, 14, 16, 17, 19, 21, 26
		Εμπλουτισμός με υλικό βιβλίων	12, 19, 20
		Πιο ευκολονόητα	4, 17, 19, 24, 28
	Εποπτικά μέσα	Προτζέκτορας	
		Σύνδεση στο ιντερνετ	
	Μαθητές	Μεγαλύτερη προσπάθεια	19
		Εξάσκηση στην ανάγνωση	24
		Εντοπισμός σημαντικών στοιχείων	24
		Περισσότερες εκπομπές ιστορικές	3
	Οικογένεια	Επίσκεψη σε μουσεία	11